

## Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación

### **Dirección**

Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA

### **Secretaría Editorial**

Julieta CLAVERIE

Cristian PÉREZ CENTENO

### **Asistente Editorial**

Paula FARINATI

[www.relapae.com.ar](http://www.relapae.com.ar)

[relapae@untref.edu.ar](mailto:relapae@untref.edu.ar)

# Índice

## Editorial

- 9** EDITORIAL  
Norberto Fernández Lamarra / Cristian Perez Centeno

## Sección General

- 13** POLÍTICAS Y PROCESOS DE INTERNACIONALIZACIÓN Y EXTERNALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MODALIDADES NO PRESENCIALES EN LA UNAM.  
Zaira Navarrete Cazales e Ileana Rojas Moreno
- 27** IMPLEMENTACIÓN DE LAS TIC PARA LA MEJORA PROFESIONAL EN LAS ESCUELAS NORMALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.  
Oralia Palmares Villareal, Roxana Janet Sánchez Suárez y Eduarda Maldonado Martínez
- 34** CAMBIOS EN LA CULTURA DEL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MONTERREY, MÉXICO.  
Benigno Benavides Martínez
- 45** FORMAÇÃO DE FORMADORES EM SUPERVISÃO EDUCACIONAL.  
Yolanda Pereira Morel
- 60** EL IMPACTO DE LAS TUTORÍAS EN LA RETENCIÓN UNIVERSITARIA EN LOS PRIMEROS AÑOS EN ARGENTINA.  
María Belén Santangelo
- 70** EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE EQUIDAD EDUCATIVA. PROPUESTAS A PARTIR DEL APRENDIZAJE DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A GRUPOS INDÍGENAS.  
Francisco Miranda López, Juana María Islas Dossetti y Eduardo Aguiñaga Rincón
- 83** POLÍTICAS PARA LA PUBLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS.  
Wietse de Vries.

# Índice

## Reseña de Tesis

- 94** LA GESTIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN UNIVERSIDADES ARGENTINAS. Tesis de Maestría en Políticas y Administración de la Educación / Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina  
María Julieta Abba.

## Reseñas de libros

- 100** CARBONELL SEBARROJA, J. (2016) PEDAGOGÍAS DEL SIGLO XXI. ALTERNATIVAS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. BARCELONA: EDICIONES OCTAEDRO.  
Viviana Fátima Afonso

## Dirección

FERNÁNDEZ LAMARRA Norberto (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / nflamarra@untref.edu.ar

## Secretaría Editorial

CLAVERIE Julieta (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / jclaverie@untref.edu.ar

PÉREZ CENTENO Cristian (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / cpcenteno@untref.edu.ar

## Asistente Editorial

FARINATI Paula

## Consejo Editorial

FERNÁNDEZ Lidia / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

DEL PERCIO Enrique / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

MARTÍNEZ NOGUEIRA Roberto / Universidad de San Andrés

TENTI FANFANI Emilio / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Universidad de Buenos Aires

SOUTO Marta / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

## Comité Editorial Nacional

ACOSTA Felicitas / Universidad Nacional de San Martín

AIELLO Martín / Universidad de Palermo – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALBORNOZ Mario / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

ALONSO BRA Mariana / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALVAREZ Marisa / Universidad De Buenos Aires - Universidad Nacional de Tres de Febrero

APARICIO Miriam / Universidad Nacional de Cuyo

ARAUJO Sonia / Universidad Nacional Del Centro de La Provincia De Buenos Aires

ASPRELLA Gabriel / Universidad Nacional De La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero

BARCO Silvia / Universidad Nacional de Comahue

BARSKY Osvaldo / Universidad Abierta Interamericana

BENEITONE Pablo / Universidad Nacional del Litoral

BOHOSLAVSKY Pablo / Universidad Nacional de Río Negro

BRIASCO Irma / Universidad Pedagógica de Buenos Aires – Organización de Estados Iberoamericanos

CANTERO Germán / Universidad Nacional de Entre Ríos

CAPPELLACCI Inés / Instituto Nacional de Formación Docente – Universidad de Buenos Aires

CARRANZA Alicia / Universidad Nacional de Córdoba

CELMAN Susana / Universidad Nacional de Entre Ríos

CHECCHIA Beatriz / Instituto Universitario Escuela Argentina de Negocios

CHIROLEU Adriana / Universidad Nacional de Rosario

**COPERTARI Susana / Universidad Nacional de Rosario**  
**CÓRDOBA Claudia / Universidad de Morón**  
**CORTI Ana María / Universidad Nacional de San Luis**  
**DALFARO Nidia / Universidad Tecnológica Nacional**  
**DEL BELLO Juan Carlos / Universidad Nacional de Río Negro**  
**DONINI Ana / Universidad Nacional de San Martín**  
**ENRIQUEZ Pedro / Universidad Nacional de San Luis**  
**FAZIO Marisa / Universidad Nacional de Cuyo**  
**FELDFEBER Myriam / Universidad de Buenos Aires**  
**FLIGUER José / Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales**  
**FOLLARI Roberto Agustín / Universidad Nacional de Cuyo**  
**GARCIA Pablo / Universidad Nacional de Tres de Febrero**  
**GARCIA de FANELLI Ana María / Centro de Estudios de Estado y Sociedad – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas**  
**GIMÉNEZ Viviana / Universidad Nacional de Tres de Febrero**  
**GÓMEZ Manuel / Universidad Nacional de Moreno**  
**GÓNGORA Norberto / Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero**  
**GOROSTIAGA Jorge / Universidad Nacional de San Martín**  
**GRAIZER Oscar / Universidad Nacional de General Sarmiento**  
**GUTIERREZ Ricardo / Universidad Nacional del Sur**  
**GVIRTZ Silvina / Universidad de San Andrés**  
**HERMO Javier / Universidad de Buenos Aires - Universidad de Palermo**  
**IARDELEVSKY Alberto / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Lomas de Zamora**  
**KRAVETZ Silvia / Universidad Nacional de Córdoba**  
**LION Carina / Universidad de Buenos Aires**  
**MACCHIAROLA DE SIGAL Viviana / Universidad Nacional de Río Cuarto**  
**MARQUINA Mónica / Universidad Nacional de General Sarmiento**  
**MAS ROCHA Stella Maris / Universidad Nacional de San Martín**  
**MIRANDA Estela / Universidad Nacional de Córdoba**  
**MURIE TE Raúl / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco**  
**NAIDORF Judith / Universidad de Buenos Aires**  
**NAPOLI Fernando / Universidad Tecnológica Nacional**  
**NARDACCHIONE Gabriel / Universidad de Buenos Aires**  
**NICOLETTI Javier / Universidad Nacional de La Matanza**  
**NOSIGLIA María Catalina / Universidad de Buenos Aires**  
**PALAMIDESSI Mariano / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación**  
**PASCUAL Liliana / Universidad De Buenos Aires**  
**PÉREZ DEL VISO DE PALOU María Rosa / Universidad Nacional de Jujuy**  
**PEREZ RASETTI Carlos / Universidad Nacional del Sur**  
**PIÑÓN Francisco / Universidad de Congreso**

**PLENCOVICH Cristina / Universidad de Buenos Aires**  
**POBLET Raimundo / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco**  
**POGGI Margarita / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación**  
**PRIOTTI Mónica / Universidad Nacional de Rosario**  
**PULFER Darío / Organización de Estados Iberoamericanos – Universidad Católica Argentina**  
**RIVAS Axel / Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento**  
**RODRIGO Lucrecia / Universidad Nacional de la Patagonia Austral**  
**RUIZ Guillermo / Universidad de Buenos Aires**  
**SÁNCHEZ MARTÍNEZ Eduardo / Universidad Nacional de Córdoba**  
**SOPRANO Germán / Universidad Nacional de Quilmes**  
**STUBRIN Adolfo / Universidad Nacional del Litoral**  
**SUASNÁBAR Claudio / Universidad Nacional de La Plata**  
**SVERDLICK Ingrid / Universidad Pedagógica de Buenos Aires**  
**TEDESCO Juan Carlos / Universidad Nacional de San Martín**  
**TELLO César / Universidad Nacional de Tres de Febrero – Universidad Nacional de San Martín**  
**TERIGI Flavia / Universidad de Buenos Aires**  
**TORANZOS Lilia / Organización de Estados Iberoamericanos**  
**TORRENDEL Carlos Horacio / Universidad Católica Argentina**  
**VAIN Pablo / Universidad Nacional de Misiones**  
**VILLANUEVA Ernesto / Universidad Nacional Arturo Jauretche**  
**VITARELLI Marcelo / Universidad Nacional de San Luis**

## **Comité Editorial Internacional**

**ALCÁNTARA Armando / Universidad Nacional Autónoma de México (México)**  
**ALMUIÑAS José Luis / Universidad de La Habana (Cuba)**  
**ÁLVAREZ MÉNDEZ Juan Manuel / Universidad Complutense de Madrid (España)**  
**ARNOVE Robert / Universidad de Indiana (Estados Unidos)**  
**BENTANCUR Nicolás / Universidad de la República (Uruguay)**  
**BRUNNER José Joaquín / Universidad Diego Portales (Chile)**  
**CARNEIRO SARTURI Rosane / Universidad Federal de Santa María (Brasil)**  
**CHIANCONE Adriana / Universidad de la República (Uruguay)**  
**CANCINO Rita / Universidad Aalborg (Dinamarca)**  
**CONZUELO Sandra / Universidad Nacional Autónoma de México (México)**  
**COSTA DE PAULA María de Fátima / Universidad Federal Fluminense (Brasil)**  
**DA CUNHA Ma. Isabel / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)**  
**DE LA ZERDA VEGA Guido / Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)**  
**DE MELO Pedro / Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil)**  
**DÍAS SOBRINHO José / Universidad de Sorocaba (Brasil)**  
**DOMINGUEZ Jorge / Universidad de La Habana (Cuba)**  
**EGGERT Edla / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)**

ESCOTET Miguel Ángel / Universidad de Texas (Estados Unidos)  
ESPINOZA Oscar/ Universidad UGINF – Universidad Diego Portales (Chile)  
ESTAÑÁN VANACLOIG Santiago/ Forum Europeo de Administradores de la Educación (España)  
FERREIRA GOMES José / Universidad de Porto (Portugal)  
FISCHMAN Gustavo / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)  
GAIRÍN SALLÁN Joaquín/ Universidad Autónoma de Barcelona (España)  
GALAZ FONTES Jesús / Universidad Autónoma de Baja California (México)  
GARBANZO VARGAS Guiselle María / Universidad de Costa Rica (Costa Rica)  
GARCÍA RUÍZ María José / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)  
IMBERNON Francisco / Universidad Autónoma de Barcelona (España)  
JANELA AFONSO Almerindo / Universidad do Minho (Portugal)  
JORNET MELIÁ Jesús / Universidad de Valencia (España)  
LÁZARO LORENTE Luis Miguel / Universidad de Valencia (España)  
LÓPEZ SEGRERA Francisco / Universidad Politécnica de Cataluña (España)  
MARTIN SABINA Elvira / Universidad de La Habana (Cuba)  
MARTINEZ LARRECHEA, Enrique / Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana (Uruguay)  
MARUM ESPINOSA Elia / Universidad de Guadalajara (México)  
MENDEZ CATANI Afranio / Universidad de San Pablo (Brasil)  
MONARCA Héctor / Universidad Autónoma de Madrid (España)  
MONTROYA VARGAS Juny / Universidad de Los Andes (Colombia)  
MORA José-Ginés / Universidad de Londres (Inglaterra)  
MOREIRA DA ROCHA MACIEL Adriana / Universidad Federal de Santa María (Brasil)  
MORENO OLIVOS Tiburcio/ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)  
MURILLO Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)  
NAVARRO Marco Aurelio / Universidad Autónoma Tamaulipas (México)  
NAYA GARMENDIA Luis María / Universidad del País Vasco (España)  
NOVOA Antonio / Universidad de Lisboa (Portugal)  
NUMAN CABALLERO Javier / Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)  
ORNELAS Carlos / Universidad Autónoma Metropolitana (México)  
PORTER Luis / Universidad Autónoma Metropolitana (México)  
REGO DA SILVA Guilherme / Universidad de Minho (Brasil)  
RISTOFF Dilvo/ Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)  
RODRIGUEZ ESPINAR Sebastián / Universidad de Barcelona (España)  
RUEDA BELTRÁN Mario / Universidad Nacional Autónoma de México (México)  
SÁNCHEZ DELGADO Primitivo / Universidad Complutense de Madrid (España)  
SCHUGURENSKY Daniel / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)  
TEODORO Antonio / Universidad Lusófona (Portugal)  
TIANA FERRER Alejandro / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)  
VALLE Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)  
VILLA Aurelio / Universidad de Deusto (España)  
ZABALSA BERAZA Miguel / Universidad de Santiago de Compostela (España)



## Evaluadores de este número

CAPELARI, Mirian / Universidad de Buenos Aires  
CARNEIRO SARTURI, Rosane / Universidad Federal de Santa María (Brasil)  
CLAVERIE, Julieta / Universidad Nacional de Tres de Febrero  
COPERTARI, Susana / Universidad Nacional de Rosario  
COSTA DE PAULA, Maria de Fátima/ Universidad Federal Fluminense (Brasil)  
DALLA CORTE, Marilene/ Universidad Federal de Santa María (Brasil)  
DEFELIPPIS, Irma / Universidad Nacional de La Matanza  
DEL REGNO, Patricia / Universidad de Buenos Aires  
DELGADO, Jorge / University of Pittsburgh (Estados Unidos)  
GARCIA, Lucía / Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires  
GARCIA, Pablo / Universidad Nacional de Tres de Febrero  
LÁZARO LORENTE, Luis Miguel / Universidad de Valencia (España)  
LION, Carina / Universidad de Buenos Aires  
LUCARELLI, Elisa / Universidad de Buenos Aires  
MAGGIO, Mariana / Universidad de Buenos Aires  
MANCERO, M. Ester / Universidad de la República (Uruguay)  
MARTÍN SABINA, Elvira / Universidad de La Habana (Cuba)  
MARTINEZ GARRIDO, Cynthia / Universidad de Zaragoza (España)  
MARUM ESPINOSA, Elia / Universidad de Guadalajara (México)  
ORNELAS, Carlos / Universidad Autónoma Metropolitana (México)  
PEREZ CENTENO, Cristian/ Universidad Nacional de Tres de Febrero  
PEREZ RASETTI, Carlos / Universidad Nacional del Sur  
PINI, Mónica / Universidad Nacional de San Martín  
PINTOS SARAIVA, Carlos Eduardo / Universidad Nacional de Tres de Febrero  
REY, Luis  
RUEDA BELTRÁN, Mario / Universidad Nacional Autónoma de México (México)  
SARZURI LIMA, Marcelo / Instituto Internacional de Integración (Bolivia)  
TENAGLIA, Guadalupe / Universidad de Buenos Aires  
ZIEGER, Lilian / Instituto Gaúcho de Educação Superior – IGES (Brasil)

### EDITOR



Universidad Nacional de Tres de Febrero  
Florida 910 / 6° piso B  
CABA / ARGENTINA  
relapae@untref.edu.ar  
www.relapae.com.ar

### STAFF

Director/  
Norberto Fernandez Lamarra

Secretaría editorial/  
Julieta Claverie  
Cristian Perez Centeno

Asistente Editorial/  
Paula Farinati

Diseño/

vales<sup>o</sup>

ISSN 2408-4573





## Editorial

Norberto Fernández Lamarra, Director  
Cristian Perez Centeno, Secretario Editorial

El Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) tiene el agrado de presentarles la publicación de este quinto número de la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE).

Como es una constante en los números publicados hasta el momento, los trabajos corresponden a académicas y académicos no solamente de Argentina sino también de otros países de América Latina; en este caso, de Brasil y México.

Queremos agradecer los aportes y valoraciones recibidos a partir de la publicación de los números anteriores; particularmente, los mensajes de aliento y congratulación recibidos desde diversos países de la región.

### Contenido del quinto número de RELAPAE.

En esta oportunidad la **Sección General** de la Revista, incluye siete trabajos evaluados a través del sistema de doble arbitraje ciego (nacional e internacional), que abordan temas centrales en la agenda de las políticas y la administración de la educación. En esta oportunidad, vinculados con la cuestión docente y su cultura del trabajo, el ejercicio de tutorías y su impacto en la retención de estudiantes y su formación, la internacionalización de la educación y las políticas educativas orientadas a población vulnerable –grupos indígenas, en el artículo que se presenta-. Asimismo, uno de los artículos aborda el tema de las revistas académicas, en cuanto a su incidencia en la labor profesional de los universitarios. En términos de nivel educativo, los artículos se orientan fundamentalmente hacia el nivel superior de educación, aunque otros niveles y modalidades –particularmente, como tiende a ser cada vez más frecuente, la educación a distancia o con uso de nuevas TICs- son también abordados en los trabajos que integran el número.

En otro orden, se destaca el hecho que varios de los trabajos corresponden –metodológicamente– a estudios de caso institucionales.

El primer artículo *“Políticas y procesos de internacionalización y externalización de la educación superior en modalidades no presenciales en la UNAM”* de las colegas Zaira Navarrete Cazales e Ileana Rojas Moreno de la Universidad Nacional Autónoma de México- analiza las articulaciones entre las políticas para la educación superior de carácter internacional y las especificidades de una propuesta académica innovadora de formación universitaria desarrollada en el marco institucional de la UNAM. Como hemos destacado, condensa paradigmáticamente un cierto sesgo de los artículos del número -educación a distancia- y un estudio de caso en el nivel de la educación superior. El encuadre de reflexión desarrollado por J. Schriewer en las últimas décadas, a propósito de la articulación entre la internacionalización de políticas educativas, la diseminación global de modelos educativos innovadores y la externalización hacia situaciones mundiales, es el soporte teórico principal de esta investigación institucional en proceso de desarrollo.

El segundo trabajo, de Oralia Palmares Villareal, Roxana Janet Sánchez Suárez y Eduarda Maldonado Martínez –también de México-, presenta un reporte de la investigación *“Implementación de las TIC para la mejora profesional en las Escuelas Normales de Educación Superior”* con el objetivo de conocer el uso que dan a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en su práctica los docentes formadores de la Escuela Normal de Educación Preescolar. Utilizando una metodología mixta –cuanti y cualitativa (observación y encuestas)- registran que los maestros realizan poco uso de las TIC en su práctica docente y que sus alumnos tienen un nivel más elevado en el manejo y conocimiento de éstas, por lo que concluyen acerca de requerimientos docentes de formación y actualización.

El tercer trabajo *“Cambios en la cultura del trabajo de los profesores de educación básica en Monterrey, México”* de Benigno Benavides Martínez, mantiene el foco de los artículos en los docentes, aunque en este caso, en la dinámica histórica de su cultura laboral y para otro nivel de educación; en este caso, básica. En particular considera sus cambios a partir de nuevos contextos surgidos en México a partir de la década del '80 en el que priman factores tales como la flexibilidad laboral, la búsqueda de la calidad, la tecnología y la sociedad del conocimiento. El artículo presenta los resultados de seis entrevistas efectuadas a profesores de educación básica pública con más de veinte años de servicio en la ciudad de Monterrey siguiendo las categorías de “trayectoria laboral”, “perspectiva social”, “conocimiento profesional”, “sentido de servicio”, “sentido de grupo”, “compromiso social”, “identidad” y “nuevos valores”.

El artículo *“Formação de Formadores em Supervisão Educacional”* de Yolanda Pereira Morel (Brasil) analiza el impacto de los cursos de formación del profesorado en supervisión escolar<sup>1</sup> ofrecida por la Asociación de Supervisores de Rio Grande do Sul Educación (ASSERS) de la ciudad de Porto Alegre, constituyendo otro estudio de caso. En su desarrollo el trabajo historiza la función de la supervisión educativa, presenta ASSERS y analiza su contribución institucional a la misma. Metodológicamente se trata de un estudio descriptivo, exploratorio, a partir de un enfoque metodológico mixto que implicó el desarrollo de entrevistas semi-estructuradas y análisis de discurso.

El quinto trabajo, de María Belén Santangelo, analiza *“El impacto de las tutorías en la retención universitaria en los primeros años en Argentina”*. Es decir, una vez más se el haz de luz se dirige hacia el docente, en este caso en el nivel superior, en el rol tutorial de la función y en un determinado caso: el programa de tutorías que implementó la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. Aquí, en particular, se atiende el efecto sistémico de su acción pedagógica: su potencialidad para generar aprendizajes y resultados que favorezcan trayectorias educativas más eficaces; para el caso que se aborda, la capacidad de lograr una transición exitosa desde el sistema de ingreso institucional (el Ciclo Básico Común) a la mencionada Facultad. Con el trasfondo de la masificación universitaria y de las dificultades del sistema universitario argentino para asegurar trayectorias inclusivas que lo democratizen efectivamente, el artículo se propone evaluar el impacto de las tutorías como herramienta para reducir el abandono universitario. Los resultados de la investigación muestran una relación positiva entre las acciones de orientación tutorial y el rendimiento académico ya que la gran mayoría de los jóvenes tutorados lograron ingresar a la Facultad al año siguiente.

El siguiente artículo, *“Evaluación de las políticas de equidad educativa. Propuestas a partir del aprendizaje de la atención educativa a grupos indígenas”* de Francisco Miranda López, Juana María Islas Dossetti y Eduardo Aguiñaga Rincón, propone factores, criterios y escenarios para reorientar y resignificar la evaluación de las políticas de equidad dirigidas a grupos vulnerables, usando como referencia el caso de las políticas educativas que atienden a poblaciones indígenas en Latinoamérica y, en particular, las experiencias de Brasil, Guatemala y Perú desarrolladas entre 1991 y 2005.

Finalmente, el texto *“Políticas para la publicación y evaluación de textos académicos”* de Wietse de Vries –colega de la Universidad Autónoma de Puebla y director de la Revista Mexicana de Investigación Educativa- presenta un particular desafío dado que reflexiona acerca los cambios que resultaron de las políticas que miden la productividad o calidad de los académicos mediante el número de publicaciones y citas en revistas científicas –como la nuestra-. Así, sostiene que aunque el proceso de investigación científica continúa básicamente inalterado, la publicación y evaluación de los resultados han pasado por vertiginosos cambios que derivaron en la imperiosa necesidad de publicar como estrategia de supervivencia académica.

Su conjetura es que este énfasis ha llevado al nacimiento de nuevas organizaciones con el fin exclusivo de impulsar la publicación y evaluar su impacto que no reúnen tanto a los académicos –como sí sucedía anteriormente- sino a expertos en editar y publicar. Asimismo cuestiona el surgimiento y preponderancia de organizaciones que operan con fines de lucro –muchas de ellas verdaderas empresas multinacionales- cuyos inversores gozan de ganancias o ingresos más altos que los que producen los artículos. También abre un interrogante respecto de si este incremento en la “productividad” académica deriva de (o en) un aumento consecuente del conocimiento que lo sustenta.

En la Sección de Reseñas incluimos, por un lado, libros o revistas académicas de reciente publicación o disposición y, por otra parte, eventos académicos de la especialidad que se han desarrollado en los últimos meses. En este marco hemos decidido promover la reseña de tesis de maestría y/o doctorado de reciente presentación, por parte de sus propios autores. Así, en este número presentamos dos trabajos: un de reseña de tesis y otro de libro.

---

<sup>1</sup> Debe señalarse que el significado que tiene el concepto de “supervisión escolar” en Brasil no es el mismo que se le asigna –al menos- en la Argentina. En pocas palabras, en Brasil, representa un especialista que ejerce una función técnica de asesoría y de apoyo a la gestión dentro de una institución educativa. Este rol no se corresponde con el que en Argentina ejercen los supervisores (en ocasiones, inspectores), que refiere a un funcionario público que ejerce funciones de control administrativo y asesoramiento pedagógico a varias escuelas asignadas, públicas o privadas (según el caso) intermediando entre el nivel de gestión central y el institucional.

## Reseña de Tesis

- “La gestión de la internacionalización de la educación superior en universidades argentinas”, de María Julieta Abba. Tesis de Maestría en Políticas y Administración de la Educación (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina).

La investigación consistió en el estudio de la gestión de la internacionalización de la educación superior, específicamente el análisis de variables de gestión de las Oficinas de Relaciones Internacionales de seis universidades públicas argentinas, clasificadas en instituciones grandes, medianas y pequeñas. El diseño de la investigación fue un estudio de caso comparativo denominado “en profundidad”, que implicó un análisis pormenorizado de datos cuantitativos y cualitativos de los seis casos de estudio. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron entrevistas semi-estructuradas a informantes claves y análisis de contenido de documentación y bibliografía. Se creó un conjunto de indicadores para establecer el comportamiento de cada una de las variables en las universidades seleccionadas y, para medirlos y poder compararlos, se utilizó una escala de Likert por cada uno de ellos.

Los resultados de la investigación demostraron que en las universidades grandes el desarrollo de las variables de gestión coincidió con la trayectoria y el tamaño de las dos instituciones tomadas como casos de estudio. En las universidades pequeñas, determinadas variables presentaron un desarrollo igual o mayor que el de las universidades medianas y, finalmente, este último grupo fue el que presentó un menor desarrollo en la mayoría de las variables analizadas.

## Reseña de Libros

- Carbonell Sebarroja, J. (2016) *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Por Viviana Fátima Afonso.

Finalmente, para mí –como Director– es importante informar a toda la comunidad académica de RELAPAE que éste es el último número de la revista que se publica con la Secretaría Editorial de Cristian Perez Centeno, la que quedará a cargo de la Dra. Julieta Claverie quien ya nos acompaña desde este número.

Junto con agradecer a Cristian su trabajo fundacional en el acompañamiento en la creación de RELAPAE y en estos dos años de trabajo, quisiera desearle mucha suerte en la Dirección Adjunta de la Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC), que inicia a partir de 2017. No obstante dado su rol en la UNTREF y en el Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación así como su labor de docente e investigador, seguramente contaremos con él tanto en la proposición de artículos como en la revisión de otros que sean presentados.

Esta primera etapa no ha sido sólo importante en tanto hemos logrado crear y sostener la revista generando un espacio de reflexión y debates regional sobre las políticas y la administración de la educación. También porque su constitución y sostenibilidad en el tiempo ha fortalecido al Programa de Posgrados, constituyendo un ámbito de publicación de resultados de investigación por parte de docentes y equipos de investigación del NIFEDE, así como de maestrandos y doctorandos de nuestras carreras, favoreciendo el ejercicio y sistematicidad de la escritura académica –quizás uno de los principales factores que afectan el desarrollo de las tesis de posgrado-. En este sentido ha sido un elemento indispensable profundizar el desarrollo de las funciones de docencia e investigación que venimos desarrollando y favorecer su vinculación.

Nos despedimos hasta el siguiente número –cuya edición esperamos para el mes de mayo de 2017, esperando que éste pueda ser de su interés.

Los invitamos especialmente a enviarnos sus trabajos para publicar en nuestra Revista y hacer circular este quinto número y esta invitación entre colegas que puedan estar interesados en nuestras temáticas sobre la educación en Argentina y en América Latina.

# SECCIÓN GENERAL



# Políticas y procesos de internacionalización y externalización de la educación superior en modalidades no presenciales en la UNAM

## Policies and processes of internationalization and externalization of higher education in non-in-person modes at UNAM

NAVARRETE-CAZALES, Zaira<sup>1</sup> y ROJAS-MORENO, Ileana<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo tiene por objetivo analizar las articulaciones más notables entre las políticas para la educación superior en el horizonte internacional y las especificidades de un proyecto académico innovador para la formación universitaria ofrecido en México por una de las instituciones de nivel superior con amplio reconocimiento en Latinoamérica: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en tal sentido, situamos al modelo educativo del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED-UNAM) como objeto de investigación en dos sentidos: 1) en términos de una de las diversas trayectorias de modernización social del período acotado (1972-2015); y, 2) como una alternativa de configuración sociocultural y de procesos de internacionalización (difusión) y externalización (recepción-adaptación) de modelos exógenos. El encuadre de reflexión teórica desarrollado por Jürgen Schriewer en las últimas décadas, a propósito de la articulación entre la internacionalización de políticas educativas, la disseminación global de modelos educativos innovadores y la externalización hacia situaciones mundiales, es el soporte principal de esta investigación institucional en proceso de desarrollo (PAPIIT: IN-RN 403813-3).

**Palabras Clave:** Internacionalización/ externalización/ educación superior/ TIC/ modalidades no presenciales.

### Abstract

This article aims to analyze the most notable articulations between policies for higher education on the international horizon and the specifications of an innovative academic project for university education offered in Mexico by one of the institutions of higher education with wide recognition in Latin America: the National Autonomous University of Mexico (UNAM), in that sense, we place the educational model of Open University System and e-Learning Education (SUAYED-UNAM) as the object of research in two different directions: 1) in terms of one of several paths of social modernization in specified time period (1972-2015); and 2) as an alternative for sociocultural configuration and internationalization processes (dissemination) and externalization (reception-adaptation) of exogenous models. The framing of theoretical reflection developed by Jürgen Schriewer in recent decades, regarding the articulation between internationalization of educational policies, the global dissemination of innovative educational models and the externalization towards global issues, is the mainstay of this institutional research in process of development (PAPIIT: IN-RN 403813-3).

**Keywords:** Internationalization/ externalization/ higher education/ ICT/ non-contact methods.

<sup>1</sup> Universidad Nacional Autónoma de México/ znavarretec@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Nacional Autónoma de México/ ileana\_rojas\_moreno@hotmail.com

## 1. Introducción<sup>3</sup>

La globalización revela una coyuntura mundial caracterizada por una dialéctica de fuerzas y procesos, cuya esencia es la integración en un ordenamiento global alterada por dinámicas sociales y políticas que surgen y se manifiestan bajo la forma de nacionalismos y regionalismos plenamente localizados. En el marco de estos procesos de transición acelerada, la economía ha pasado a ocupar un lugar prioritario en las estrategias de los Estados nacionales y de las organizaciones multinacionales. En este contexto, hablar de una cultura posmoderna, la contemporaneidad, la realidad virtual, el ciberespacio, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), nos lleva a revisar brevemente algunos planteamientos sobre la internacionalización de la educación a modo de contar con un esbozo de esta visión compleja y del marco en el que se implantan y desarrollan las modalidades educativas no presenciales, con especial énfasis en el caso de la UNAM.

Acorde con esta idea, el encuadre de reflexión teórica desarrollado por Jürgen Schriewer en las últimas décadas, a propósito de la articulación entre la internacionalización de políticas educativas, la diseminación global de modelos educativos innovadores y la externalización hacia situaciones mundiales, es el soporte principal de esta investigación institucional en proceso de desarrollo. El presente documento, derivado de los avances parciales respectivos, ofrece un análisis preliminar de base documental en el cual los términos local, nacional, internacional y global se utilizan como referentes espaciales para diferenciar ámbitos y niveles en el panorama de la educación superior actual. Su manejo perfila el encuadre para caracterizar algunas particularidades “aplicables” a las denominadas modalidades educativas no presenciales, derivando concretamente en el caso del SUAyED de la UNAM.

Con base en lo anterior, argumentamos que el modelo educativo del SUAyED de la UNAM se sitúa como objeto de investigación en dos sentidos: a) en términos de una de las diversas trayectorias de modernización social del período acotado (1972-2014); y, b) como una alternativa de configuración sociocultural y de procesos de internacionalización (difusión) y externalización (recepción-adaptación) de modelos exógenos. Para sustentar esta argumentación se analizan aquí las articulaciones más notables entre las políticas para la educación superior en el horizonte internacional y las especificidades de un proyecto académico innovador para la formación universitaria ofrecido en México por una de las instituciones de nivel superior con amplio reconocimiento en Latinoamérica: la UNAM. Asimismo, se plantean algunas reflexiones sobre el avance de las TIC no solo en cuanto al desarrollo de la infraestructura institucional sino también en la reconfiguración de la orientación formativa, al incorporar las habilidades tecnológicas (competencias) en el perfil disciplinario y profesionalizante que ha caracterizado la tradición académica de la UNAM.

Como ya se indicó, para sustentar el presente análisis retomamos los planteamientos teóricos de Schriewer a propósito de dos categorizaciones nodales: *internacionalización* y *externalización*, ambas desarrolladas en la propuesta del autor a propósito del panorama y del programa que representan al campo de la educación comparada en la actualidad.<sup>4</sup> De acuerdo con Schriewer (2011), la internacionalidad es un hecho y la *internacionalización* es un proceso. La internacionalización es una categorización mediante la cual se da cuenta de las tendencias hacia la intensificación de los procesos globales de interacción, intercambio, interconexión y armonización transnacional de los modelos y estructuras sociales. Según el autor, este fenómeno en expansión permanente y de incidencia en todos los ámbitos de la interacción social, y por consiguiente, del conocimiento disciplinario, se ha instalado en forma decidida en la configuración de los sistemas educativos.<sup>5</sup> Es en este sentido que se enfatiza la importancia del estudio de las interconexiones globales implicadas en el marco de la internacionalización (Schriewer, 2006).

Esta visión que permite comprender procesos de transición mediante el contraste en la aplicación de las categorizaciones Estado-nación y Sistema-mundo, destaca algunos rasgos de un panorama apegado a una constante: el énfasis en una macro perspectiva de procesos históricos de gran amplitud y desde luego, de enorme complejidad al tomar como punto de partida y llegada al mundo como la unidad de análisis. Siguiendo a Schriewer:

*En este contexto, los fenómenos contrarios de internacionalización y de conformación de estructuras específicamente nacionales no coexisten simplemente uno al lado del otro sin ningún tipo de relación, sino que están más bien relacionados entre sí en el sentido de desafío y reacción, o de desarrollo y consecuencias no buscadas. (Schriewer, 2006: 32).*

<sup>3</sup> Este artículo se deriva del Proyecto de Investigación PAPIIT: IN-RN 403813-3 “Panorama comparativo sobre el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM”, financiado por la Dirección General Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (DGAPA-UNAM), para el periodo 2013-2015.

<sup>4</sup> De la amplia obra del autor y con especial referencia a las categorizaciones mencionadas, destacamos los trabajos siguientes: a) “La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial” (1989); “El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos” (1993); “1. Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada” (1996); “16. Internacionalidades múltiples: surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios idiosincráticos mundiales” (2006); “Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada” (2011).

<sup>5</sup> Como ejemplos de internacionalización podemos ubicar los procesos de convergencia, movilidad, acreditación, uso de TIC, modelos por competencias y procedimientos de estandarización de la educación a distancia.



Desde esta perspectiva, el abordaje de la internacionalización de modelos, estructuras y enlaces educativos resalta el carácter sistémico y multidisciplinario en una doble consideración: la de las pautas internacionales y la de los elementos culturales e históricos.

Por cuanto a la categoría de *externalización*, nuevamente de acuerdo con Schriewer (1989, 1993) ubicamos un proceso socio-histórico de apertura entre sistemas, entidades, regiones, o más propiamente, países, a los flujos de comunicación e intercambio de proyectos (modelos, programas, convenios, políticas). Según el autor, la observación atenta a la *externalización* fija dos marcas a manera de contraste: lo nacional o propio y lo extranjero. Entre otros propósitos, la lectura de la “otredad cultural” propicia el análisis sobre los logros alcanzados y los faltantes por alcanzar. Para Schriewer, la externalización se ha investido de formas distintas al paso de los siglos, pasando de la imposición de patrones extraños (ajenos) a la incorporación-integración relativamente consensuada de modelos de eficacia probada.

Cabe destacar entonces que, en la configuración y la expansión de los sistemas educativos sobre todo los contemporáneos y actuales se entretienen ambos procesos, por lo que la presencia de dinámicas y contrapesos entre lo local, lo nacional, lo regional y lo internacional habrá de considerarse una constante en la comprensión social de los procesos educativos.

Con base en estas puntualizaciones consideramos pertinente diferenciar las categorizaciones de referencia (*internacionalización*, *externalización*) del concepto de *globalización*, toda vez que los términos citados se manejan como sinónimos en diversas investigaciones. En nuestra opinión, no solo son diferentes sino que se complementan toda vez que el concepto de *globalización* remite a una visión dinámica, de fuerzas económicas, políticas y sociales que desplazan la educación superior del siglo XXI hacia una mayor implicación en la escena internacional. En este contexto se articulan rasgos como la creciente integración de la investigación, el uso del inglés como lengua dominante para la comunicación científica y, de algún modo, para la educación superior a nivel mundial, la importancia cada vez mayor de un mercado laboral internacional para los académicos y científicos y, más particularmente, todos los aspectos relacionados con el manejo de las TIC.<sup>6</sup>

## 2. Procesos de internacionalización y externalización de la educación superior

En todos los niveles educativos pero particularmente en el nivel superior, a partir de la segunda mitad del siglo XX, las estrategias configuradas en el contexto internacional influyeron de manera determinante en el diseño de políticas públicas nacionales de expansión y estandarización de la educación terciaria tanto en países avanzados como en los países de economías menos favorecidas. Algunos de los rasgos más notables de este conjunto de cambios han sido, por una parte, la persistencia de las desigualdades ante la diversidad de contextos socioculturales, y por otra parte la nivelación de las tasas de escolaridad y la movilidad estudiantil.

Desde esta mirada y para el caso de la educación superior en casi todos los países del orbe, además de factores como el desarrollo de los mercados financieros, la complejidad del marco geopolítico, las condiciones diversas para la cualificación profesional y la obtención de empleos, entre otros, conviene tener presente el impacto definitorio de los acuerdos internacionales validados durante los últimos veinte años: la Declaración de Sorbona y la Declaración Bolonia.

El 25 de mayo de 1998 en la Sorbona, ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido presentaron una declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. En dicho documento se enfatizó el papel central de las universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales del Continente. De este manifiesto se derivó la creación del Área Europea de Educación Superior como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del Continente. Se argumentó que ante la proximidad de cambios para las condiciones educativas y laborales, y por consecuencia la diversificación y adaptación de las carreras profesionales en el marco de la educación y la formación continua, sería necesaria la creación de un sistema de educación superior que ofreciera, tanto a los estudiantes como a la sociedad en su conjunto, las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia.

En tal sentido se consideró apropiado facilitar a los estudiantes universitarios el acceso a una gran variedad de programas, mediante el establecimiento de convenios y redes interinstitucionales ampliando así las posibilidades para realizar estudios multidisciplinarios, estudios para el perfeccionamiento de idiomas y preparación para utilizar las nuevas tecnologías informativas (Sorbona, 1998).

Un año más tarde, el 19 de Junio de 1999, en la Universidad de Bolonia se firmó un documento denominado “Declaración de Bolo-

<sup>6</sup> En opinión de expertos como Altbach y Knight (2007), y De Wit (2011), de entre los aspectos destacados, este último se ha convertido en una condición sine qua non, dado que con el manejo de las TIC facilitando la comunicación en todo el planeta, posibilita exponencialmente mejorar el almacenamiento, la selección y la difusión del saber a todos los niveles y hace factible la oferta de programas académicos de todo tipo, como por ejemplo por medio de lo que se ha llamado el aprendizaje mediante redes electrónicas o e-learning.



nia” avalado por veintinueve países de la Unión Europea al signar el compromiso de alcanzar los objetivos mediante la coordinación de políticas. Fue así como a partir de esta declaración conjunta, los ministros europeos de del ramo educativo acordaron el cumplimiento de un objetivo nodal: incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior. Uno de los argumentos centrales fue el del impacto que la cultura europea ha tenido en el resto de los países del mundo; de ahí el compromiso de garantizar que el sistema de educación superior Europeo adquiriese un grado de atracción mundial similar al del conjunto de tradiciones culturales y científicas (Bolonia, 1999).

Para llevar a cabo ese objetivo se puso en marcha un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso mediante la adopción del Suplemento del Diploma, a fin de promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior europeo. En tal sentido, en la Declaración de Bolonia se propuso enfáticamente promover la movilidad estudiantil y eliminar los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio. De manera abreviada comentaremos algunos rasgos básicos de dos de los rubros fundamentales de este bloque de acuerdos.

## 2.1 Movilidad estudiantil y competitividad

Las actividades propias de la internacionalización como el intercambio de estudiantes universitarios no son nuevas: a principios de la Edad Media las comunidades universitarias eran gremios medievales que ofrecían saber y educación por medio de los monasterios y catedrales como Bolonia, París, Salerno (Rodríguez, 2008) en donde los príncipes y obispos eran los encargados de otorgarles sus derechos colectivos legales, los estudiantes viajaban desde y entre distintos países europeos en las que estaban enclavadas las principales universidades del mundo y por ende las mejores cátedras. Actualmente, actividades como la movilidad estudiantil, que en décadas pasadas se les llamaba “intercambio cultural” ha cobrado mayor fuerza y es uno de los puntos nodales de la internacionalización de la educación superior (Navarrete y Navarro, 2014).

En 1998, los países miembros de la Organización para la Cooperación Económica y Desarrollo (OCDE) recibieron a 1,31 millones de estudiantes extranjeros. De esta cifra, un 43% procedía de países miembros mientras que el 57% restante provenía de países no pertenecientes a la organización. Con los datos proporcionados por la OCDE carecemos de una visión dinámica de los flujos de estudiantes internacionales; sin embargo, la consulta de otras fuentes estadísticas, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998), permite apreciar un incremento notable en el número de estudiantes internacionales a lo largo de la década de los noventa (Fernández y Ruso, 2004:393).

Los datos publicados recurrentemente por la UNESCO y la OCDE (en particular en los reportes anuales *Education at a glance* y en los anuarios estadísticos de la UNESCO) acerca de los estudiantes en situación de movilidad corroboran incrementos continuos en su número, en los últimos 15 años, incluso en América Latina y El Caribe. Así, la OCDE registra 146 000 estudiantes de la región inscritos en una institución ubicada en su zona y la UNESCO alrededor de 130.000 como móviles en el mundo (Didou, 2007a).

Los nuevos retos para la internacionalización de la educación superior se vinculan con un fuerte crecimiento de la demanda de la educación superior debido a la llamada economía del conocimiento. De acuerdo con cifras de la OCDE, se estima que hay más de cien millones de estudiantes en este nivel educativo, de los cuales, más de 7 millones cursan estudios en un país distinto al de origen. Algunos países han establecido o están estableciendo diferentes tipos de institucionalidad internacional: acuerdos de franquicia de programas de educación superior, redes interinstitucionales y de programas y diversidad de convenios.

Cabe señalar que empresas de carácter nacional o multinacional ofrecen de manera directa los servicios de educación no formal - inclusive educación formal con títulos y certificados legalizados- dando origen a sistemas con presencia de universidades estatales, universidades privadas nacionales y universidades privadas extranjeras. En las negociaciones del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, la educación quedó incluida en los doce servicios negociables, lo que implica considerar la educación como bien de mercado, en tanto se le considera un gran negocio millonario, visión que se contrapone a la concepción de la educación como bien público. Adicionalmente, se ha visto cómo instituciones públicas, que por tradición funcionaban con recursos del Estado, ahora buscan alternativas de financiación ante la reducción de los aportes públicos (Zarur, 2011).

En relación con lo anterior, Fernández y Ruso (2004) consideran que existen tres modalidades de internacionalización educativa, las cuales responden a su vez a tres diferentes tipos de movilidad. i) La movilidad física, llamada también internacionalización convencional. Esta movilidad implica que los estudiantes se desplacen hacia el país en donde van a recibir la educación. ii) Movilidad “ficticia”, aquella en que los estudiantes sin abandonar su país de origen, se matriculan en una institución ubicada también en el propio país que les permite obtener un título reconocido por una universidad extranjera, dados los vínculos que existen entre las instituciones para desarrollar actividades educativas. iii) Ausencia de movilidad o educación a distancia, en la que los estudiantes

contactan con la institución extranjera desde su propio hogar, por medio del correo, postal o electrónico, del teléfono o de Internet (movilidad virtual). Estas dos últimas modalidades de movilidad posibilitan la educación a distancia, por lo que forman parte de lo que se conoce como educación transnacional (Fernández y Ruso, 2004: 390).

Por otra parte, el Proyecto Alfa Tuning para América Latina (2013), el cual es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos y en el que participan más de 230 académicos y responsables de educación superior de Latinoamérica y Europa, establece las siguientes líneas de acción para lograr la internacionalización de estudiantes y docentes: a) impulsar los acuerdos interinstitucionales que permitan sustentar programas de movilidad de alumnos; b) apoyar los proyectos y las acciones que favorezcan la cooperación, el intercambio académico y la conformación de redes de educación superior y de ciencia y tecnología con la participación de Instituciones de Educación Superior (IES) nacionales y extranjeras; c) alentar el acceso a fondos internacionales para la cooperación y el intercambio académico entre instituciones de educación superior mexicanas y extranjeras.

Entre otras cosas, el citado Proyecto se encarga de observar las intenciones para la internacionalización en IES y establecer ligas de interacción entre ellas. Actualmente, el tema de la movilidad para efectos de asegurar un nivel de competitividad en el panorama internacional de jerarquización de las universidades también conocido como rankings, es uno de los rubros básicos en las agendas de prospectiva tanto de los países como de las propias instituciones. Se trata sin duda de una resignificación de este proceso de movilización, a partir del cual la población estudiantil extranjera representa el elemento clave para que las instituciones de educación superior obtengan el reconocimiento internacional.

En tal sentido, la estrategia de atención para los estudiantes extranjeros (international students) se basó en la implantación de diferentes políticas de inclusión tendientes a mostrar ante el mundo la imagen de una universidad socialmente tolerante en la que sin duda se toman en cuenta cuestiones de idioma, modus vivendi del plantel o campus y los códigos culturales (Navarrete y Málaga, 2014). Aquí el punto de vista experto resalta ciertas particularidades. Por ejemplo, Santos y Lorenzo (2006: 2) exponen que “una buena estrategia de internacionalización debería traducirse siempre en una suerte de cosmopolitismo doméstico intracampus”. Por su parte, Didou (2007b) expresa que tanto las políticas de internacionalización (tradicional-cooperativa) como la transnacionalización (emergente-mercantil) han multiplicado las oportunidades de movilidad, pero no han mejorado la equidad en el acceso.

## 2.2. Incorporación de las TIC en la práctica educativa y avance de las modalidades no presenciales

La conferencia mundial sobre la educación superior, convocada por la UNESCO en 1998, estableció que en un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deben reforzarse y renovarse los vínculos con el campo de acción de los egresados, para lo cual dicha conferencia trazó los siguientes lineamientos: a) combinar estudio y trabajo, b) intercambiar personal entre el mundo laboral y las instituciones de educación superior, c) revisar los planes de estudio para adaptarlos mejor a las prácticas profesionales, d) crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición, de valuación y reconocimiento de los saberes previamente adquiridos por los estudiantes, e) integrar la teoría y la formación en el trabajo.

La UNESCO se ha propuesto alcanzar los objetivos de la Educación para Todos establecidos en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar y en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, lo cual supone contraer un compromiso con la empresa de mejorar *el acceso, la calidad y la equidad* de todas las modalidades de la educación a todos los niveles. Esto significa que no sólo es necesario velar por que la “brecha digital” no margine aún más a los sectores más desfavorecidos de la población, sino que además es necesario tratar de encontrar a la vez medios de aprendizaje alternativos e innovadores. De tal manera, *la enseñanza abierta y a distancia* se está convirtiendo en un sector reconocido e indispensable de los sistemas educativos tradicionales, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados, y especialmente en estos últimos. Este fenómeno ha cobrado impulso por el interés que la utilización de este tipo de enseñanza ha despertado entre los encargados de la adopción de decisiones y los profesionales de la educación y la formación, y también porque se ha reconocido que para plasmar en los hechos el derecho fundamental de todas las personas a la educación es necesario que las formas tradicionales de organización de la educación se refuercen con métodos innovadores (UNESCO, 2006).

En el mismo documento se sostiene que los gobiernos del mundo entero están promoviendo cada vez más el recurso a la enseñanza abierta y a distancia como complemento de las estructuras educativas tradicionales, a fin de poder satisfacer las nuevas y cambiantes demandas de educación en estos inicios del siglo XXI. Es así que ante las nuevas, cambiantes y complejas demandas de servicios educativos en el siglo XXI, para garantizar el derecho a la educación habrán de combinarse las formas tradicionales de organización de la educación con las innovaciones actuales. El resultado: el impulso sin precedentes a las modalidades educativas no presenciales (enseñanza abierta y en línea, cualquiera que sea su denominación).

Es en este aspecto en donde podemos observar el conjunto de acciones emprendido por organismos e instancias internacionales por ampliar y fortalecer las modalidades de educación a distancia, situándolas como potencializadoras de la sociedad del conocimiento. En el caso de las universidades, una de las tareas clave consiste en impulsar el establecimiento de proyectos educativos que opten por las modalidades a distancia, contribuyendo en gran medida al auge de los servicios de educación a distancia.

### 3. Internacionalización y externalización: procesos conjugados en la configuración de un modelo sui generis: el caso del SUAyED de la UNAM

Nuestro interés por las categorizaciones mencionadas de inicio (*internacionalización y externalización*) se centra en proponerlas como procesos-eje para abordar el conjunto de estrategias que derivó en la instauración de la modalidad abierta en la UNAM, de acuerdo con las características que indicamos a continuación. Este acontecimiento coincidió con el surgimiento de los sistemas abiertos en México en el marco de la política educativa de la primera mitad de los años setenta, uno de cuyos rasgos fue el de favorecer la expansión del sistema educativo, principalmente para atender los problemas derivados del rezago educativo y la creciente demanda de servicios en este ramo. También correspondió en tiempo con el auge de la tecnología educativa y la incorporación de innovaciones tecnológicas en el ámbito de la comunicación, por cuanto al uso de medios audiovisuales que posibilitaran ampliar la cobertura de los servicios educativos, como fue el caso de la telesecundaria y la televisión educativa impulsadas desde la segunda mitad de la década de los sesenta.

A lo largo de poco más de cuarenta años, esta modalidad educativa ha estado sujeta a múltiples cambios que la han llevado a la configuración mostrada actualmente. En este sentido y considerando el contexto de los procesos de internacionalización y externalización, pero sobre todo de tecnologización de la educación superior y su impacto en el caso mexicano, delimitamos dos etapas importantes de la trayectoria institucional en cuestión, a la vez que enfatizamos matices de contraste para ubicar los procesos de conformación de la oferta académica analizada. Nuestro interés está centrado en comprender la complejidad creciente de este ordenamiento institucional en que se ha convertido el SUAyED, en el espacio que por tradición y excelencia se atribuye la producción del conocimiento científico, la educación y la formación de más alto nivel: la universidad.

#### 3.1 Etapa de surgimiento y desarrollo (1972-1992)

El Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM se instauró el 25 de febrero de 1972, en un momento histórico en el que la política educativa se caracterizó por favorecer la expansión del sistema educativo, principalmente para atender los problemas derivados del rezago educativo y la creciente demanda de servicios en este ramo. Se trató sin duda de una coyuntura histórica donde convergieron por una parte las estrategias gubernamentales de modernización político-económica, y por otra los proyectos de corte reformista para la modernización académica de las instituciones universitarias. De hecho, en su concepción original el modelo educativo de “universidad abierta” representó una alternativa de expansión y descentralización acorde con la política educativa de la gestión presidencial correspondiente a la primera mitad de la década de los años setenta.

El SUA fue concebido inicialmente como un sistema completo de enseñanza universitaria, que multiplicaría la capacidad de atención a la demanda sin requerir del aumento de inversiones e instalaciones. Se definió como una modalidad que permitiría desarrollar y experimentar sistemáticamente nuevos métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Su creación representó una propuesta formativa sin precedente en la educación superior en México; sin olvidar desde luego la influencia de otras experiencias muy diversas con sistemas abiertos implantados en varios países del mundo -sobre todo para este nivel educativo-, cuyos objetivos comunes fueron: reducir la necesidad de la escolarización para favorecer el acceso a la educación a alumnos en circunstancias diferentes a las usuales, en ámbitos extraescolares o en combinación con las instituciones; y, basarse en la potencialidad del alumno para estudiar y aprender por cuenta propia.<sup>7</sup>

Vinculada con la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) para ampliar la oferta de los estudios de bachillerato en la UNAM, la implantación de la modalidad abierta para los estudios universitarios fue uno de los proyectos básicos de reforma académica,

---

<sup>7</sup> De entre las diversas experiencias extranjeras implantadas con anterioridad o paralelamente a la creación del SUA de la UNAM destacamos las siguientes: en África, el “Proyecto Tele-Niger”; en Alemania Federal, el Telekolleg y el Funkkolleg; en Australia, los programas externos de grado de la Universidad de New South Wales; en Canadá, la experiencia TEVEC; en Costa Rica, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); en Estados Unidos, la Antioch College en San Francisco; en España, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid; en Francia, el “Télé-enseignement”, la “Télé-CNMA” y los Sistemas Abiertos OFRATOME (Office Français des Techniques et Moyens Educatifs); en Inglaterra, la Open University de Gran Bretaña; en Japón, la “Universidad del Aire”; en Polonia, la “telepolitécnica” de la Escuela de Varsovia; en Venezuela, la Universidad Nacional Abierta (UNA) y la “Experiencia simulada de teleducación” (Rojas, 1998: 106).

impulsada en 1971 por el entonces Rector Pablo González Casanova. Para ese momento el proyecto del SUA no solamente implicaba una propuesta metodológica innovadora para la enseñanza y el aprendizaje, sino una concepción diferente de la visión tradicional, basada en el ideario de universidad modernizante, democratizada, vinculada a otros espacios formativos dentro y fuera de la institución. Diversas perspectivas de “apertura” se delimitaron con la implantación del proyecto SUA de la UNAM, destacando entre otras las siguientes: apertura a nuevos espacios, apertura a los problemas nacionales, apertura a un nuevo estudiantado, y apertura a la innovación pedagógica.

Cabe destacar también que, bajo los términos de una propuesta metodológica innovadora, el SUA de la UNAM pretendió aglutinar diversos elementos de una demanda político-social que se concretaría en una auténtica vinculación universidad-sociedad, al tomar en cuenta los siguientes rasgos: a) la impartición del mismo tipo de estudios, con los mismos créditos y certificados, títulos y grados al nivel correspondiente; b) la revisión y actualización de planes de estudios, metodologías y materiales de apoyo; c) la actualización de las plantas académicas para el desempeño docente en las nuevas modalidades; d) establecimiento de entidades e instituciones necesarias, o bien, externas y vinculadas a la UNAM; e) la premisa del estudio independiente y el compromiso del alumno como soportes para el éxito académico.

A partir de lineamientos básicos definidos por estatuto y sobre estas bases generales, las condiciones en las que se implantó el SUA en las Escuelas y Facultades que decidieron poner en marcha este sistema resultaron muy variadas. Esta situación dio lugar al establecimiento de diversas orientaciones para hacer operativo el proyecto. Por otra parte, con el cambio administrativo y la nueva rectoría en 1973, se evidenció la reformulación del proyecto original obviando lo concerniente al enlace entre la educación universitaria y los centros de trabajo que fue, en esencia, la idea básica para la implantación de la educación universitaria extramuros proclive a la descentralización. A partir de entonces se reorientaron y/o sustituyeron las estrategias educativas y políticas de la reforma universitaria emprendida dos años antes, con el acuerdo de fortalecer la operación del SUA en la UNAM considerando dos funciones básicas: a) apoyar al sistema escolarizado, y, b) presentarlo como una nueva alternativa al sistema escolarizado.

El surgimiento y la puesta en marcha de la modalidad abierta en la UNAM durante la década de los setenta tuvo lugar en tres Escuelas Nacionales de entonces (Economía, Enfermería y Obstetricia, y Odontología) y seis Facultades (Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Derecho, Filosofía y Letras, Medicina, Veterinaria y Zootecnia, y Psicología). La oferta académica de esos años incluía dieciséis licenciaturas, una especialización y una carrera técnica (ver Cuadro N° 1).

**Cuadro N° 1. Etapa de surgimiento del SUA en Facultades y Escuelas de la UNAM**

Plantel	Fecha de aprobación de la implantación del SUA	Fecha de inicio de operación de la División SUA	Opción formativa
Escuela Nacional De Economía	Junio de 1975	-----	Licenciatura en Economía
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	Marzo De 1973 1980 (*)	1978	Carrera de Técnico en Enfermería Nuevo Plan de Estudios para la Carrera de Técnico En Enfermería (*)
Escuela Nacional de Odontología	Diciembre De 1972 (*) Junio De 1975 (**)	-----	Licenciatura De Cirujano Dentista (*) División SUA (**)
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Junio De 1972	1977	Licenciaturas en Ciencias Políticas y Admón. Publica, Ciencias de la Comunicación, Sociología y Relaciones Internacionales
Facultad de Contaduría y Administración	Abril De 1972	1972	Licenciaturas en Contaduría y Administración
Facultad de Derecho		Marzo de 1975	División SUA y Licenciatura en Derecho
	Marzo De 1972 (*)	Noviembre de 1976 (**)	Division SUA (*)
Facultad de Filosofía y Letras	Septiembre De 1979 (***)		Cursos propedéuticos para las Licenciaturas de Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas) y Pedagogía (**) Aprobación de Planes de Estudio para las Licenciaturas (***)
Facultad de Medicina, Veterinaria y Zootecnia	Noviembre De 1973	Septiembre de 1973	Especialización: Aves
Facultad de Psicología	-----	Febrero de 1973	División SUA Licenciatura en Psicología

Fuente/ Rojas Moreno, Ileana (1998).

Gradualmente se hizo explícito que el apoyo al sistema escolarizado se habría de instrumentar a través de acciones como cursos piloto para la regularización en las materias con altos índices de reprobación, cursos al personal académico y administrativo de la UNAM, proyectos para establecer convenios de colaboración con organismos públicos y privados para apoyar en la terminación de estudios profesionales. En breve y bajo los lineamientos definidos desde el inicio de los años ochenta, el proyecto académico del SUA se aplicó sin grandes modificaciones por lo menos hasta los inicios de los años noventa, período en el que no pasó de ser considerado un sistema de enseñanza de segunda clase cuyas posibilidades se redujeron a ser un apoyo eficiente para el sistema escolarizado de primera.

### 3.2 Etapa de reconfiguración y actualidad (1993–2015)

Al inicio de la década de los noventa se configuró un marco de políticas nacionales e internacionales definidas a partir de una clara influencia de convenios económicos multinacionales y bajo directrices de organismos supranacionales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). En ese contexto la UNAM perfiló una política institucional para la consolidación del SUA mediante estrategias organizativas, académicas y administrativas distintas de las usuales. En su conjunto, estas propuestas se orientaron a procurar una mayor autonomía al SUA como entidad institucional, reconociendo y fortaleciendo la modalidad formativa a través de proyectos de trabajo articulados con los de otras dependencias de la UNAM.

Entre 1993 y 1995, la Coordinación del SUA (CSUA) desarrolló cuatro programas académicos con el propósito de abrir otras alternativas de proyección universitaria para la modalidad abierta, que ya para entonces se redefinió con el carácter de “educación abierta y a distancia” a partir de la incorporación de metodologías y recursos tecnológicos innovadores (comunicación vía satélite, Internet, fibra óptica, teléfono, fax, correo electrónico, entre otros).

Ya entrada la segunda mitad de la década de los noventa y con la presencia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como el nuevo eje articulante de la modalidad, el SUA entró en una nueva etapa académico-administrativa con una marcada influencia de los procesos de internacionalización y tecnologización de la educación superior. Así, a partir de 6 febrero de 1997 se reorganizó la estructura administrativa de la CSUA, transformándose en una nueva entidad institucional bajo la denominación de Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED).

En agosto de ese mismo año se puso en marcha el “Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta”, con el fin de establecer las bases y acciones para organizar el trabajo de la CUAED en relación con la situación actual de las Divisiones SUA de la UNAM y su transformación a fin de fortalecer nuevas formas de organización en sistemas de redes, buscando vincular cada vez más a la educación superior con el desarrollo de la teoría de la información y de la decisión. Esta propuesta se basó en una nueva caracterización del modelo educativo del SUA, tipificándolo como un modelo de educación formal sustentado en la interacción del alumno, el asesor y el material didáctico, en métodos, tiempos y espacios diversos.

En los años siguientes se formularon nuevos programas de trabajo con lineamientos acordes a los diferentes planes de desarrollo institucional que derivaron en el rediseño de la modalidad abierta basada en un nuevo modelo educativo, de carácter incluyente que consideraría nuevas formas de transmisión y registro de conocimientos, y que combinara el uso de las TIC con los avances del conocimiento de la pedagogía, la didáctica y la tecnología educativa. Así, en los inicios del nuevo siglo, los objetivos de la oferta educativa en las modalidades abierta y a distancia se orientaron a las siguientes líneas estratégicas: a) el aumento de la calidad y la eficiencia de la educación superior abierta; b) el establecimiento de criterios de equidad en el acceso, en la oferta y en la distribución de la educación superior; c) la mejora en la respuesta de la UNAM a la demanda de educación superior del país; y, d) la correspondencia entre métodos y prácticas educativas del Sistema a sus fines (Cf. Rojas, 1998; 112 y ss).

En este contexto y bajo una nueva reglamentación estatutaria, desde 2005 las Divisiones SUA de la UNAM se dieron a la tarea de implantar la modalidad a distancia en diversas licenciaturas, quedando una oferta educativa que incluye a doce planteles (dos Escuelas y diez Facultades), con veintisiete licenciaturas en la modalidad abierta y quince licenciaturas en la modalidad a distancia (ver Cuadro N° 2).



## Cuadro N° 2. Etapa de reconfiguración y actualidad del SUAyED de la UNAM

Plantel	Licenciaturas en la modalidad Abierta	Licenciaturas en la modalidad a Distancia
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	Licenciatura en Enfermería (Con ingreso en años posteriores al primero)	Licenciatura en Enfermería (Con ingreso en años posteriores al primero)
Escuela Nacional de Trabajo Social	-----	Licenciatura en Trabajo Social
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Op. Periodismo)	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Op. Periodismo)
	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración. Pública (Op. Admón. Pública)	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración. Pública (Op. Admón. Pública)
	Licenciatura en Sociología	Licenciatura en Sociología
	Licenciatura en Relaciones Internacionales	Licenciatura en Relaciones Internacionales
Facultad de Contaduría y Administración	Licenciatura en Administración	Licenciatura en Administración
	Licenciatura en Contaduría	Licenciatura en Contaduría
	Licenciatura en Informática	Licenciatura en Informática
Facultad de Derecho	Licenciatura en Derecho	Licenciatura en Derecho
Facultad de Economía	Licenciatura en Economía	Licenciatura en Economía
Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Licenciatura en Derecho	
	Licenciatura en Enseñanza de (Alemán, Español, Francés, Inglés, Italiano) como Lengua Extranjera	-----
	Licenciatura en Relaciones Internacionales	
Facultad de Estudios Superiores Aragón	Licenciatura en Derecho	
	Licenciatura en Economía	-----
	Licenciatura en Relaciones Internacionales	
Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	-----	Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual
Facultad de Estudios Superiores Iztacala	-----	Licenciatura en Psicología
Facultad de Filosofía y Letras	Licenciatura en Filosofía	Licenciatura de Bibliotecología y Estudios de la Información
	Licenciatura en Geografía	Licenciatura en Pedagogía
	Licenciatura en Historia	
	Licenciatura en Letras Hispánicas	
	Licenciatura en Letras Inglesas	
	Licenciatura en Pedagogía	
Facultad de Psicología	Licenciatura en Psicología	-----

**Fuente/** Elaborado por las autoras con base en datos de <http://suayed.unam.mx/oferta/> (Consultado: 05.04.2015)

Por otra parte, y de acuerdo con la perspectiva de la propia CUAED, en los últimos diez años se ha manifestado una tendencia acelerada por la elección preferente de los estudios en la modalidad a distancia, presumiblemente en detrimento de la modalidad abierta (UNAM/CUAED, 2014: 6-7).

## 4. Rasgos de la internacionalización y la externalización en la transición institucional del Sistema Abierto en la UNAM

Durante poco más de cuatro décadas transcurridas entre la implantación y la actualidad del SUA de la UNAM, los cambios observados en la configuración de esta modalidad educativa en las dos etapas caracterizadas, pueden enmarcarse en los procesos de internacionalización y externalización especialmente si analizamos un conjunto de rasgos básicos desde la óptica articulante de tres perspectivas: internacional, nacional e institucional.

Es así que de acuerdo con la caracterización panorámica presentada (ver Cuadro N° 3), nos interesa destacar algunos matices importantes apoyándonos en dos argumentaciones clave. La primera de ellas corresponde a los autores Meyer y Ramírez (2002), al abocarse en el tema de la universalización de pautas de organización cultural en interrelación con la figura de Estado-nación. Según los autores, los procesos de expansión y universalización de la educación combinan la reconstrucción del individuo además de

actor-agente como la unidad social más básica, con la conformación de unidades sociales más amplias y potencializadoras como es el caso de las instituciones, la sociedad, el Estado y las entidades supranacionales. Para Meyer y Ramírez (2002), el estudio de la expansión de los sistemas educativos en las sociedades modernas y su nexa con el fenómeno de internacionalización de la educación superior requiere de una visión procesual que recupere las contradicciones y desfases entre los planteamientos universalistas y la complejidad de la realidad cotidiana en sociedades con desigualdades extremas pero necesitadas de dispositivos de ordenamiento social bajo el supuesto de la igualdad a escala masiva, incluso ante la evidente presencia de un contexto caracterizado por estructuras sociales con desigualdades muy profundas.<sup>8</sup>

### Cuadro N° 3. Etapa de reconfiguración y actualidad del SUAyED de la UNAM

Perspectivas, puntos de contraste y momentos en la configuración del Sistema Abierto de la UNAM			
Perspectivas	Aspectos	Primer período (1972-1992)	Segundo período (1993-2014)
Internacional: Impacto de procesos de internacionalización de la educación superior	Políticas internacionales de educación superior	Expansión de la oferta de educación superior en países desarrollados. Creciente participación de organismos internacionales en la definición de políticas de desarrollo, financiamiento y calidad de la educación superior. Posicionamiento de la tecnología y la producción del conocimiento como bases para el desarrollo de los países latinoamericanos (CEPAL, 1992).	Institucionalización mundial de la educación superior (acuerdos internacionales: Sorbona, 1997; Bolonia, 1998; Dakar, 2000). Principios de educación para todos, educación para la vida, superación de la brecha digital, calidad de los servicios educativos, equidad, acceso y cobertura universales (Delors, UNESCO, 1998) Clasificaciones y jerarquizaciones comparativas internacionales (escalas, rankings).
	Papel de la movilidad y la competitividad	Impulso decidido a la implantación de sistemas educativos flexibles que propicien la movilidad ascendente (CEPAL, 1992).	Tendencia creciente de la estandarización de la educación superior (movilidad estudiantil, sistemas de acreditación y certificación de reconocimiento internacional).
	Uso de las TIC en la oferta formativa	Desarrollo de la tecnología educativa e incorporación en prototipos de educación abierta (Open University de Gran Bretaña, el Telekolleg en Australia, la Universidad del Aire de Japón, la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España, entre otras)	Las TIC como eje en la implantación y el desarrollo de las modalidades abierta, a distancia y en línea, para la educación superior (CEPAL, 1992; UNESCO, 2006).
Nacional: Participación del Estado en el desarrollo de la educación superior.	Políticas gubernamentales para la educación superior	Años setenta: expansión de la oferta y financiamiento de la educación superior. Años ochenta: recorte del gasto educativo, desarrollo basado en procesos de modernización, evaluación y calidad educativa.	Años noventa y primera década del siglo XXI: apertura comercial de México, creciente participación de los organismos internacionales (Banco Mundial, OCDE) en la definición de políticas educativas (financiamiento, calidad, certificación, competencias, movilidad, orientación tecnológica).
Institucional: Persistencia de la estructura académico-organizativa de base	Estructura institucional, organización, administración y gobernabilidad	Establecimiento gradual de la opción SUA en Escuelas y Facultades. Asignación de recursos y obtención de infraestructura diversa (espacios, personal, apoyos didácticos, otros recursos). Reglamentación estatutaria y normatividad administrativa.	Impulso a la implantación y el desarrollo de la modalidad a distancia, mediante la redefinición de reglamentación estatutaria, administrativa y laboral ad hoc. Énfasis en las tareas de innovación, desarrollo y reestructuración curricular.
	Oferta académica y modelo educativo	Expansión de la oferta académica de licenciaturas en modalidad abierta. Propuesta de aprendizaje independiente basada en el diseño instruccional y la tecnología educativa para la elaboración y utilización de materiales de estudio. Configuración de estilos de docencia basados en la definición de asesorías y la impartición de tutorías.	Tendencia creciente de la educación superior en modalidades no presenciales (abierto, a distancia). Soportes teórico metodológicos y de bases pedagógicas derivados de enfoques constructivistas y de modelos por competencias. Desarrollo y utilización de infraestructura y recursos tecnológicos diversos (Internet, TIC) para la preparación de docentes y la formación de estudiantes de licenciatura y de especialidades diversas.
	Orientación formativa	Formación disciplinaria consolidada para el profesional universitario. Formación profesional para la atención de demandas económicas y sociales diversas.	Formación para la adquisición de competencias requeridas por el mundo laboral. Formación del ciudadano del siglo XXI capaz de gestionar su proceso de aprendizaje, ser independiente y desarrollar y aplicar habilidades digitales.

Fuente/ Cuadro elaborado por las autoras.

<sup>8</sup> En un trabajo precedente y más que insistir en la diferenciación como factor crucial del desarrollo de la educación de masas, los autores fijan como punto de partida y llegada orientar la mirada hacia otro aspecto esencial de la sociedad moderna: el de sus estructuras de integración universalista. Pues si bien la modernización propicia la generación de condiciones y normas de desigualdad política y económica, también abarca principios legales y culturales de la igualdad. Según argumentan, en el marco de este modelo, la educación se convierte en el vehículo por excelencia para la creación de ciudadanos (Cf. Boli, Ramírez y Meyer, 1990: 123-176).



Por otra parte, los autores enfatizan que el papel de las instituciones modernas -como la educación- es fundamental para organizar la sociedad mundial, de modo tal que los flujos de modelos educativos estandarizados se movilizan con la mayor rapidez posible. Así, de manera gradual los modelos internacionales van ejerciendo un impacto cada vez más profundo, con una consecuente difusión-estandarización crecientes, en concomitancia con un debilitamiento de las características originales de los contextos locales y nacionales.<sup>9</sup>

La segunda argumentación a propósito de la dinamización de fuerzas entre dos contextos en aparente oposición-hibridización, desarrollada por Schriewer (2006, 2011) mediante las categorizaciones de “internacionalización” e “indigenización”, permite ubicar por una parte los procesos de difusión global de modelos tendentes a estandarizarse avasallando las estructuras locales, y por la otra los procesos de recepción y adopción en contextos culturales específicos, resaltando la persistencia de configuraciones socio-culturales locales. Según este autor, la escolarización institucionalizada y ampliamente estandarizada forma parte de los procesos de expansión, globalización y modernización de las sociedades, representada por principios rectores tales como: a) el desarrollo individual de la personalidad, la ciudadanía y la competencia participativa; b) la igualación de las oportunidades sociales y políticas; c) el desarrollo económico; y, d) el desarrollo político garantizado por el Estado-nación<sup>10</sup>.

En la interconexión entre los patrones internacionales de estandarización de la educación superior y los sistemas educativos nacionales (locales) se observan dinámicas diversas que dan cuenta de resistencias institucionales en entidades tradicionales, herméticas y endogámicas, con una tendencia a estructurar su fuerza y desempeño según pautas locales y/o nacionales (redes de interrelación) determinadas culturalmente y requeridas para la organización vertical y horizontal, la administración, la gestión y la proyección dentro y fuera del país de origen. Dichas redes de interrelación son las que determinan a su vez las formas y estrategias diferenciadas de la incorporación y utilización de las nuevas tecnologías, manteniendo de esta manera una amplia diversidad de pautas histórico-culturales (Schriewer, 2011: 68 y ss).

## 5. Conclusiones

Los cambios reportados en una y otra etapa de la trayectoria institucional del SUA de la UNAM dan cuenta de la transición entretejida de una modalidad innovadora en una estructura institucional de construcción fuerte, consolidada y conservadora, coincidiendo entonces con los rasgos característicos de los procesos de internacionalización y externalización. La incorporación de la oferta de formación no presencial en las primeras dos décadas de implantación y desarrollo está representada por acciones de configuración y reconstrucción simultáneas, de movimientos de circularidad que nos llevan a descartar una lectura lineal y evolutiva de eventos eslabonados. Como argumenta Schriewer (2011), la interacción internacionalización-indigenización revela un mayor predominio de las dinámicas culturales, de integración de innovaciones pero de prevalencia del modelo formativo universitario de origen centrado en la cátedra magistral y asistencia cotidiana a clases.

En la primera etapa del desarrollo del SUA la desarticulación y el consecuente desfase operativo entre las recomendaciones y propuestas del panorama internacional, el proyecto social de masificación de la educación perfilado en las políticas nacionales y la fortalecida estructura tradicional en la organización y administración del proyecto educativo que representaba la UNAM durante ese periodo. Ejemplo de esta caracterización es la implantación del SUA en términos de una modalidad híbrida, de inicio muy cercana a la tradición académica del sistema escolarizado, pero con una reconfiguración gradualmente diferenciada y con rasgos propios (planes de estudios adaptados, tutorías y asesorías, materiales didácticos) que la posicionaron como una oferta educativa complementaria más que alternativa (ver Cuadro N° 3).

En la segunda etapa del desarrollo del SUA es evidente que el avance de los procesos de internacionalización y estandarización de la educación superior -tal y como lo plantean Meyer y Ramírez (2002)- vinculado con el ejercicio de las estrategias de los gobiernos en turno, ha ejercido un impacto definitorio en la redefinición del SUA de la UNAM. Esta situación se complejiza al combinarse el desarrollo sin precedentes y la presencia envolvente las TIC en los diferentes contextos de desarrollo de las prácticas educativas en esta modalidad (ver Cuadro N° 3).

---

<sup>9</sup> En este sentido destacamos aquí una de las tesis de los autores: “Los factores que afectan el cambio educativo nacional están cada vez más relacionados con la extensión y el carácter de los vínculos nacionales con la sociedad mundial. Cuanto más se ve inmerso un Estado-Nación en la sociedad mundial y vinculado con sus organizaciones de transmisión, tanto más se corresponderá el sistema educativo con los modelos mundiales y cambiará de dirección para adaptarse a los cambios que se produzcan en los énfasis mundiales.” (Cf. Meyer y Ramírez, 2002: 98).

<sup>10</sup> Del punteo anterior, Schriewer concluye lo siguiente: “Estas ideas se ven reflejadas, a su vez, con una estandarización global y un aumento de intensidad a lo largo del tiempo, en los objetivos educativos y en los mandatos generales relativos a la infancia, la familia y la educación, que se encuentran en las constituciones de un número rápidamente creciente de países en todos los continentes”. (Cf. Schriewer, 2011: 59).

Finalmente, nos interesa proponer como ejemplo de algunos rasgos a destacar en este contexto la formación docente y la atención al aprendizaje de los alumnos en torno a los procesos de apropiación de las TIC, el diseño, la innovación y la incorporación de recursos, los enfoques de competencias y los espacios educativos virtuales, entre otros. Es decir, de encontrarnos inmersos en una propuesta de formación universitaria soportada básicamente en el manejo de las TIC que ha comenzado replantear el sentido de la tradición académica por excelencia de la formación universitaria.

## Referencias bibliográficas

- ALFA TUNING (2013). *Proyecto Alfa Tuning para América Latina*. Documento en pdf. Disponible en: <http://www.tuningal.org/>. Consultado el: 12.08.2015.
- ALTBACH, P. y KNIGHT, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of studies in International Education*. Vol. 11, Nos. 3/4. Ppp. 291-305. (Liga: [http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/course/module6\\_3/01\\_altbach07.pdf](http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/course/module6_3/01_altbach07.pdf)) Consulta: 21.02.2015.
- BOLI, J., RAMÍREZ, F. y MEYER, J. (1990). *Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas*. En: ALTBACH, P. y KELLY, G. (1990). Madrid: Mondadori. pp. 123-152.
- DE WIT, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*,8(2), 77-84. UOC. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/780/78018793007.pdf>. Consultado el: 27.07.2015.
- DIDOU, S. (2007a). Reconocimiento de títulos, movilidad y convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. En: DIDOU, S. (coord.). *Experiencias de convergencia de la educación superior en América Latina*, México, UNESCO CINVSTAV. pp. 117-140.
- DIDOU, S. (2007b). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos*. Conferencia dictada en el Pabellón Argentina de la Ciudad Universitaria, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba.
- FERNÁNDEZ, S. y RUSO, E. (2004). Los procesos de internacionalización y globalización en la educación superior: un análisis de los países. *Revista de Educación*, 335, 383-413.
- MEYER, J. y RAMÍREZ, F. (2002) La institucionalización mundial de la educación. En: *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares, pp. 91-111.
- NAVARRETE, Z. y MALAGA, S.G. (2014). Internacionalización de la educación superior. Una mirada desde el Análisis Político de Discurso. En: NAVARRETE, Z. y NAVARRO, M.A (Eds.) (2014) *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Palibrio / Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 57-78.
- NAVARRETE, Z. y NAVARRO, M.A. (2014). Introducción. En: NAVARRETE, Z. y NAVARRO, M.A. (Eds.) (2014) *Internacionalización y Educación Superior*. Estados Unidos de América: Palibrio LLC / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. pp. 9-21.
- RODRÍGUEZ, R. (2008). Pensadores y forjadores de la universidad en México. En: GARCÍA, C. (Ed.) *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana*, Caracas, UNESCO-IESALC/ CENDES/ bid & co. Editor. pp. 337-378.
- ROJAS, I. (1998). *Tendencias en la formación profesional del Licenciado en Pedagogía*. El caso del SUA de la UNAM. México: UNAM.
- SANTOS, M. y LORENZO, M. (2006). Internacionalización y educación intercultural en la universidad: un programa en acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. (Liga: <http://www.rieoei.org/experiencias118.htm>) Consulta: 13.04.2014.
- SCHRIEWER, J. (1989). La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial. *Revista Perspectivas*, XIX, N° 3. pp. 415-433.
- SCHRIEWER, J. (1993). El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. En SCHRIEWER, J. y PEDRÓ, F. (Eds.). *Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: Pomares-Corredor. pp. 189-251.
- SCHRIEWER, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada. En: PEREYRA, M.A. et al. (Comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor. pp. 17-58.
- SCHRIEWER, J. (2006). Internacionalidades múltiples: surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios idiosincráticos mundiales. En CHARLE, C.; SCHRIEWER, J. y WAGNER, P. (Eds.), *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales* (pp. 359-408). Barcelona: Pomares-Corredor.

SCHRIEWER, J. (2011) Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En: *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica, pp. 41-105.

UNAM/CUAED (2014). *Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM*. México: UNAM/CUAED. 41 p. (documento en pdf)

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Paris. (Liga: [www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)) Consulta: 10.04.2014.

UNESCO (2006). Enseñanza a distancia. En: *38ª Semana del 60º aniversario de la UNESCO*. Paris.

ZARUR, X. (2011). Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. En IESALC. (Ed). *Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Venezuela: IESALC.

**Fecha de recepción:** 23/03/2016

**Fecha de aprobación:** 29/09/2016



# Implementación de las TIC para la mejora profesional en las Escuelas Normales de Educación Superior

## ICT implementation for professional improvement at Higher Education Normal Schools

PALMARES VILLAREAL, Oralia Gabriela<sup>1</sup>, SÁNCHEZ SUÁREZ, Roxana Janet<sup>2</sup> y MALDONADO MARTÍNEZ, Eduarda<sup>3</sup>

### Resumen

La presente investigación tiene como objetivo principal conocer el uso que les dan a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en su práctica los docentes formadores de docentes de la (Escuela Normal de Educación Preescolar) ENEP. Con la finalidad de alcanzar el objetivo planteado en el mismo; se seleccionaron dos instrumentos de investigación: la observación como instrumento cualitativo de recolección de datos y las encuestas como instrumento cuantitativo, obteniendo como resultado que los maestros realizan poco uso de las TIC en su práctica docente, ya que los alumnos tienen un nivel más elevado en el manejo y conocimiento de éstas, por lo que se concluye que los docentes requieren de una capacitación y actualización constante.

**Palabras clave:** Capacitación/ Docentes/ Motivación/ Práctica docente/ Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

### Abstract

This research has as main objective to know the use that give the Information Technology and Communication (ICT) in their practice teacher trainers of teachers (Preschool Normal School ) ENEP. In order to achieve the objective, two instruments of research were selected: observation as a qualitative tool for data collection and surveys and quantitative instruments, resulting teachers made little use of ICT in their teaching, as students have a higher level the management and knowledge of these, so it is concluded that teachers require training and constant updating.

**Keywords:** Training/ Teachers/ Motivation/ Teaching Practice/ Information Technology and Communication (ICT)

---

<sup>1</sup> Escuela Normal de Educación Preescolar

<sup>2</sup> Escuela Normal de Educación Preescolar

<sup>3</sup> Escuela Normal de Educación Preescolar

## Introducción

En la actualidad el mundo globalizado en el que estamos inmersos como docentes, nos brinda herramientas educativas valiosas que se ha convertido en estrategias para buscar y acceder a innovaciones y conocimientos que puedan ayudarnos a mejorar nuestra práctica docente al interior de las instituciones que trabajamos. Sin embargo, es una herramienta que mucho de nosotros como docentes no hemos logrado dominar debido al temor y a la falta de conocimientos de estas mismas y es necesario reconocer que nuestros alumnos nos superan en gran medida en cuanto al uso de las TIC.

Es por eso que se ha llevado una Reforma Educativa en los planes y programas de las diferentes licenciaturas de educación, en todas las Escuelas Normales de México, dando lugar a la implementación de cursos que brinden al estudiante la oportunidad de favorecer competencias relacionadas al uso de las TIC, es por eso de suma importancia que los docentes de estas instituciones utilicen estas herramientas como una parte innovadora de su quehacer docente.

Esta investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP), ubicada en la ciudad de Saltillo Coahuila, durante el periodo del 3 de noviembre al 12 de diciembre del 2015. El objetivo general era conocer el uso que les dan a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en su práctica los docentes formadores de docentes. Este trabajo de investigación surgió al observar que en la ENEP, se cuenta con los recursos requeridos para fomentar el uso de las TIC en el proceso de aprendizaje que permitan intervenir en la nueva sociedad del conocimiento, se debe volver los ojos hacia los actores de dicho proceso.

Una de las herramientas con las que cuenta la institución es la plataforma digital, en donde el docente puede hacer uso a un sin número de actividades, desde utilizar documentos para que los alumnos los puedan leer, revisar tareas enviadas a la plataforma, realizar evaluaciones, objetos de aprendizaje, realizar tutorías y asesorías personalizadas, que sin duda hace el trabajo docente más ágil y simplificado, más sin embargo los docentes de la institución no realizan este tipo de actividades a través de la tecnología.

Es por eso que esto se convierte en una situación problemática o dicho de otra forma, un área de oportunidad, es el hecho de que posiblemente se están desaprovechando las potencialidades que tienen las TIC para la mejora de la práctica docente, la construcción y difusión del conocimiento.

El objetivo general es conocer el uso que les dan a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en su práctica los docentes formadores de docentes, tomando como Objetivos específicos los siguientes:

- a. Determinar el acceso que tienen los docentes a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- b. Determinar la frecuencia de uso de las TIC por parte de los docentes.
- c. Determinar en qué medida los docentes de la Institución, conocen y usan la plataforma ENEP digital.
- d. Determinar cuál es el nivel de aplicación práctica de las TIC en:
  1. Comunicación con estudiantes.
  2. Tutoría
  3. Asesoría académica
  4. Evaluación de estudiantes.
  5. Envío del contenido.
  6. Trabajo colaborativo.
- e. Conocer la percepción y motivación de los docentes sobre la importancia de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En las últimas décadas han sido sin duda impresionantes los avances tecnológicos que la humanidad ha experimentado, en especial en el área del uso, manejo, acceso y distribución de la información, lo que hace que estos avances sean un sello indeleble y característico de esta época.

En tal sentido, Maceiras (2008) indica que la proliferación de las técnicas y medios de comunicación es una de las características más peculiares en nuestros tiempos y continúa afirmando que todo este nuevo mundo debe ser incorporado a la educación, no sólo en la enseñanza de materias específicas, sino también en la formación ética, social, económica, artística, etc., fomentando en el educando competencias y destrezas críticas y reflexivas.

En este sentido, la presencia de las TIC y el hecho de vivir en la sociedad de la información hacen ineficientes los sistemas educativos convencionales, por tanto deben revisar y reorganizar el proceso enseñanza aprendizaje de manera que pueda ayudar a los

docentes a hacer un uso adecuado de estos poderosos instrumentos, tomando en cuenta que los estudiantes tampoco responden a viejos sistemas de enseñanza y han sido influenciados por un nuevo modo de pensamiento más activo, crítico y simbólico.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aunado a otras innovaciones pedagógicas, curriculares y de organización y gestión escolar, permiten mejorar la práctica de los docentes, incidiendo en la calidad del sistema educativo. En este sentido, las instituciones formadoras de docentes deben desarrollar diversas formas de integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que su incorporación a este proceso tenga un sentido fundamentalmente didáctico-pedagógico, de apoyo al logro de competencias profesionales y genéricas de los futuros docentes de educación básica y no se limite a una simple formación tecnológica de carácter instrumental.

Félix (1998) menciona que las TIC están cambiando nuestros trabajos y nuestras vidas y el sistema educativo debe adaptarse para poder cumplir su misión esencial: preparar a los individuos para el trabajo y para la vida. En particular el sistema educativo debe prepararse para una de las tareas que serán esenciales en los años futuros: la capacidad de convertir la materia prima: información en producto: conocimiento.

En el ámbito educativo se puede definir el ambiente de aprendizaje como la organización del espacio, la disposición y la distribución de los recursos didácticos, el manejo del tiempo y las interacciones que se dan en el aula. Es un entorno dinámico, con determinadas condiciones físicas y temporales, que posibilitan y favorecen el aprendizaje de los alumnos. Se dice que un ambiente virtual de aprendizaje es un entorno de aprendizaje mediado por tecnología, lo cual transforma la relación educativa, ya que la acción tecnológica facilita la comunicación y el procesamiento, la gestión y la distribución de la información, agregando a la relación educativa, nuevas posibilidades y limitaciones para el aprendizaje.

Los ambientes o entornos virtuales de aprendizaje son instrumentos de mediación que posibilitan las interacciones entre los sujetos y median la relación de éstos con el conocimiento, con el mundo, con los individuos y consigo mismo. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación y a la creación de entornos virtuales de aprendizaje nos dan la posibilidad de romper las barreras espacio temporales que existen en las aulas tradicionales y posibilitan una interacción abierta a las dinámicas del mundo. Según López (2007) Las acciones, propuestas, políticas y estrategias planteadas por los organismos y asociaciones nacionales e internacionales en torno al uso de las TIC en la educación, específicamente en el nivel superior, reflejan un esfuerzo conjunto para lograr integrar las herramientas en este espacio educativo. Sin embargo, el cambio integral del pensamiento ciudadano, requiere del desarrollo de otros elementos que actúen conjuntamente con el adecuado uso de las TIC.

Para el caso de México, existen evidencias de un uso amplio de las TIC en la educación superior, aunque apenas se están haciendo investigaciones sobre los cambios que la tecnología está propiciando en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que es necesario contar con una base amplia de este tipo de estudios. Actualmente los alumnos aprenden a través de un proceso activo, colaborativo, progresivo y auto dirigido; la construcción de conocimientos se basa en las experiencias auténticas y reales de los alumnos es por ello que es de vital importancia el conocer todas las características de los ambientes de aprendizaje virtuales.

En este contexto, se define a los ambientes de aprendizaje virtuales como un entorno de aprendizaje mediado por tecnología, lo cual tiene como objetivo transformar la relación educativa, ya que la acción tecnológica facilita la comunicación y el procesamiento, la gestión y la distribución de la información, agregando a la relación educativa nuevas posibilidades y limitaciones para el aprendizaje. Los ambientes o entornos virtuales de aprendizaje son instrumentos de mediación que posibilitan las interacciones entre los sujetos y median la relación de éstos con el conocimiento, con el mundo, con los hombres y consigo mismos.

Es imprescindible que se inicien acciones tendientes a desarrollar competencias que se requerirán en el futuro, para que las apliquen de manera constante y adecuada en su práctica docente. Dentro de las competencias que se pretenden favorecer son las siguientes:

- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

Como podemos ver son competencias que se quieren favorecer con los estudiantes pero a la vez son competencias profesionales que debemos de tener los formadores de docentes. El hacer uso de las TIC puede brindarnos oportunidades para poder manejar



diferentes temáticas ya que esta como se menciona anteriormente es una herramienta de enseñanza aprendizaje, ¿cómo hacer que se apropien de las enseñanzas de una manera innovadora? Atreves de las TIC.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aunado a otras innovaciones pedagógicas, curriculares y de organización y gestión escolar, permiten mejorar la práctica de los docentes, incidiendo en la calidad del sistema educativo. En este sentido, las instituciones formadoras de docentes deben desarrollar diversas formas de integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que su incorporación a este proceso tenga un sentido fundamentalmente didáctico-pedagógico, de apoyo al logro de competencias profesionales y genéricas de los futuros docentes de educación básica y no se limite a una simple formación tecnológica de carácter instrumental.

Es por eso que en el Plan de estudios de la licenciatura se divide en 5 trayectos formativos y uno de ellos es el trayecto de Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación el cual se compone de 7 cursos que integran actividades de docencia de tipo teórico-práctico, con una carga de 4 horas semanales y un valor de 4.5 créditos académicos cada uno. (SEP, 2012). Estos cursos han permitido que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos a través de las TIC.

Por eso es de suma importancia que los docentes estén a la vanguardia en cuanto es el uso de la tecnología en las prácticas educativas que brinden en las instituciones de educación superior.

Al realizar esta investigación se encontró el cómo y por qué suceden las cosas, analizando unidades morales y sus diferencias. De igual manera se profundizó en las subjetividades para poder formular interpretaciones, sin formular leyes sino la comprensión de un fenómeno particular; la construcción o desarrollo de teoría y de conceptos son el resultado de la investigación, la cual fue abierta y flexible ya que permitió el seguimiento de nuevas líneas de investigación y la recogida de datos adicionales a medida que nuevas ideas van surgiendo durante el proceso investigativo y ofrece una oportunidad mucho mayor para estudiar los procesos que tienen lugar en la vida social.

Podemos decir que esta investigación que consideramos fue aplicada, ya que esta se centra en un campo de práctica habitual y se preocupa por el desarrollo y la aplicación del conocimiento obtenido en la investigación sobre dicha práctica. A través de la investigación no permitió analizar las necesidades que como docentes tenemos en la institución y así poder generar soluciones a las áreas de oportunidad encontradas y de esta manera mejorar la práctica docente.

La presente investigación se realizará bajo un enfoque mixto, el cual reconoce el valor del conocimiento como algo que se ha construido de medios cualitativos, tales como la percepción y la experiencia basada en los aspectos fácticos del mundo en el que vive la gente. Rechaza el dualismo que se establece entre lo cualitativo o hechos de apoyo y lo cuantitativo o metodologías subjetivas cuyo valor se basa en la exclusividad de uno y otro.

En el marco de los trabajos relativos al presente estudio y con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados en el mismo; se seleccionaron dos instrumentos de investigación, los cuales se describirán a continuación: La observación como instrumento (cualitativo) de recolección de datos es una fuente de información primaria, consiste en seleccionar un espacio estratégico donde sea posible observar directamente a nuestros informantes. En ella el investigador pone especial atención a los movimientos, gestos, conversaciones y relaciones sociales de los sujetos de estudio. Para realizarla es necesario elaborar, previo a la observación, una lista de indicadores o aspectos que nos gustaría identificar. La ficha de observación áulica tiene el propósito de conocer el uso que les dan a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en su práctica los docentes formadores de docentes en la Escuela Normal de Educación Preescolar.

Para llevar a cabo dicha investigación fue necesario buscar técnicas de investigación cualitativa como la observación, ya que la información que se obtiene de este ejercicio metodológico va más allá de la información que brinda el informante, pues la riqueza de los resultados es parte de la pericia y el interés que el observador tiene para analizar el fenómeno de estudio. Además, en la institución tenemos la oportunidad de realizar la observación docente entre pares, para asistir a una sesión de clases con el propósito de descubrir nuestras fortalezas y áreas de oportunidad en el desarrollo de la práctica educativa. Las encuestas son un instrumento de medición que utiliza cuestionarios de tipo estructurados, es decir de preguntas cerradas u opciones de respuesta. A diferencia de la entrevista la encuesta es una técnica de recolección sistemática de datos, cuyas respuestas son de tipo cuantitativo pues no exigen un alto grado de interpretación en la profundidad de sus significados.

El cuestionario se utilizó como instrumento fundamental por sus características de alto alcance a la hora de realizar una encuesta. Tomando en cuenta el objetivo del estudio, se identificó que el cuestionario era un instrumento que se adaptaba a las necesidades de la investigación, dado que permiten estandarizar y uniformar el recabado de la información. Este se fue diseño tomando en cuenta que los docentes son personas muy ocupadas y lo más probable sería que no tuvieran mucho tiempo para llenarlos. Es por eso

que se emplearon preguntas estructuradas (cerradas) principalmente. Cuyas respuestas cuentan con un banco de datos, además de ser preguntas de fácil codificación y pueden utilizarse para medir datos 9 predominantemente cuantitativos y con el propósito de comprobar la información obtenida mediante el instrumento aplicado en la observación. Así mismo, su realización se facilitará ya que se aplicará a través de la plataforma ENEP digital, permitiendo, con los resultados obtenidos, implementar estrategias que motiven y que sean de interés para los docentes a través de cursos de actualización y capacitación que les permita valorar la importancia del uso de las TIC como medio didáctico para mejorar la práctica educativa. Al mismo tiempo permitirá que los recursos con los que cuenta la Institución sean utilizados de manera continua, sistemática, adecuada y oportuna.

## Principales Resultados

Al analizar la información obtenida al realizar la observación áulica y la aplicación de la encuesta a los docentes frente a grupo de la Escuela Normal de Educación Preescolar, podemos determinar lo siguiente: La frecuencia con la que los docentes de la Institución utilizan las TIC y el dominio que tienen en el manejo de las diferentes herramientas tecnológicas, son elementos indispensables para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje, sin embargo, aunque cuentan con las instalaciones y recursos tecnológicos adecuados, los docentes no las emplean como medio didáctico ya que falta la capacitación y actualización necesaria para ser certificados en el uso de las TIC, además existe cierto temor por implementarlas al interior de los grupos, pues los alumnos rebasan el nivel de conocimiento de los docentes, confirmando la hipótesis de investigación establecida al inicio del estudio. La investigación cuantitativa nos permitió medir y analizar datos. Esto fue útil porque el investigador es más objetivo en relación con los hallazgos de la investigación, pudo utilizarse para probar la hipótesis por su capacidad de medir datos utilizando la estadística. La investigación cuantitativa no estudia cosas es un ambiente natural ni discute el significado que las cosas tienen para las distintas personas como lo hace la investigación cualitativa, por consiguiente utilizamos la observación para adquirir información más detallada y rica en forma de descripciones escritas o de evidencia visual. Así mismo, la realización, tanto de la encuesta como de la observación, se facilitó ya que se aplicó durante las sesiones de colegiado de 1º a 4º, en el transcurso de la semana del 7 al 11 de diciembre, permitiendo, con los resultados obtenidos, implementar estrategias que motiven y que sean de interés para los docentes a través de cursos de actualización y capacitación que les permita valorar la importancia del uso de las TIC como medio didáctico para mejorar la práctica educativa. Al mismo tiempo permitirá que los recursos con los que cuenta la Institución sean utilizados de manera continua, sistemática, adecuada y oportuna. El único inconveniente presentado en la aplicación de la encuesta, fue que se realizaría a través de la plataforma ENEP digital con apoyo del coordinador del área, sin embargo, se le presentó un compromiso personal y optamos por aplicarla de manera física.

Gracias a los resultados obtenidos de esta investigación, donde sin duda la implementación de las TIC en las actividades de enseñanza aprendizaje no se realizaban de esta manera se realizaron las siguientes recomendaciones:

- Aumentar el acceso y uso frecuente de las TIC por parte de los docentes estudiados con respecto a las diferentes herramientas tecnológicas de acuerdo a las características de su curso.
- Favorecer la capacitación y acceso de los docentes a la plataforma ENEP digital y otras, que le permitan tener posibilidades de programar actividades sistemáticas con sus alumnos y además tener acceso a las diversas opciones de capacitación gratuita que dispone este tipo de herramientas.

Motivar institucionalmente a los docentes a usar TIC en su práctica académica para comunicación con alumnos, evaluación, planificación, trabajo colaborativo, entre otros. Aprovechar la actitud mostrada por los docentes y favorecer un plan que propicie el desarrollo de las potencialidades de los docentes en el campo de las TIC aplicadas a la educación.

Propiciar una jornada de capacitación institucional, previa realización de diagnóstico de necesidades de actualización y formación. Esta labor requerirá de un plan que se lleve a cabo sistemáticamente y que involucre tanto a los docentes como a los directivos.

En la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila se han hecho desarrollos tecnológicos que permiten mejorar los logros educativos beneficiando a los alumnos de la institución y también a los egresados mediante su actualización en servicio y permitiendo la profesionalización de los docentes con capacitación para ellos. La plataforma principal de la escuela está a punto de llegar a un millón de entradas lo cual es reflejo del uso por la comunidad educativa pues cada entrada representa un mensaje, la subida de una tarea, el presentar un examen o el uso de cualquiera de los muchos servicios que presta la plataforma, sumando además los recientes logros en poner la plataforma accesible desde teléfonos celulares y tabletas que ahora permiten el uso académico en los mismos salones sin tener que pasar forzosamente a un centro de cómputo.

La comunidad educativa está integrada por docentes que no fueron formados en el uso de la tecnología, es por eso que el desarrollo tecnológico se ha ido dando poco a poco logrando la inclusión de los docentes a las TIC para poder mejorar su práctica docente y hacer eficiente los procesos académicos que debe de realizar, esto ha sido gracias a la capacitación y certificaciones en las TIC por parte de la institución, ha sido una tarea larga y difícil ya que nos enfrentamos a la renuencia de algunos docentes hacia el uso de la tecnología, pero hoy por hoy podemos decir que cada día se suman más docentes al uso de la plataforma en los diferentes aspectos académicos. Por otra parte tenemos a los alumnos, que forman parte de la generación del *milenio*, ellos trabajan sin ninguna dificultad utilizando las TIC, realizando objetos de aprendizaje enfocados al nivel de preescolar y promoviendo la inclusión de éstos pequeños durante las jornadas de práctica que se realizan en los jardines de niños. La plataforma educativa se divide en cuatro espacios y corre desde un servidor propio conectado a Internet mediante enlaces dedicados por fibra óptica, los espacios son:

Diplomado de Actualización Docente; el cual está dirigido a educadoras en servicio, donde tienen que hacer uso de la tecnología para poder leer, investigar, contestar exámenes de preparación, así como el uso de espacios tecnológicos que puedan servirles para aplicar al interior de las aulas con los niños de educación preescolar, logrando de esta manera la inclusión al lenguaje tecnológico y este se vea reflejado en su vida diaria y laboral.

Profesionalización docente; es importante que se maneje cursos de actualización y de introducción a las nuevas tecnologías para promover la inclusión de docentes que impacten en el desarrollo de habilidades tecnológicas a la población infantil que son atendidas por nuestra institución, dando respuesta a las necesidades actuales de la sociedad.

Curso Integral de Consolidación a las Habilidades; esta sirve para que las alumnas adquieran conocimientos para poder presentar su examen de oposición con el manejo de la tecnología.

ENEP Digital; esta plataforma es una herramienta que le brinda al docente diferentes posibilidades de ayuda y trabajo para sistematizar sus funciones de manera eficiente, la implementación de esta plataforma ha ayudado a solventar la carencia del uso de las tecnologías, ya que el docente se familiariza con el manejo de las TIC en su vida académica y personal.

La ENEP ha desarrollado procesos de tutoría académica que permiten la orientación y monitorean el desempeño de los estudiantes, mediante el uso del sociograma se puede verificar que los alumnos guarden relaciones personales no conflictivas y se puede intervenir en caso de ser necesario con apoyo psicológico o canalización al departamento médico en situaciones de problemas de salud. Las acciones de tutorías incluyen: la asignación de tutores personalizados a pequeños grupos de aproximadamente 8 alumnos. Los tutores también pueden ser escogidos por los alumnos para tener mayor afinidad. El maestro tiene acceso a ver las calificaciones obtenidas por sus alumnos a tuturar además de los comentarios puestos por tutores de semestres anteriores. En caso de detectarse problemáticas en el desempeño del alumno se llena un plan de acción tutorial en el que se define el problema detectado y se establece una estrategia a seguir. Si el problema fuera más serio se puede canalizar a especialistas para que el alumno reciba la atención requerida. El sistema monitorea que los tutores de pequeños grupos estén entrando a llenar los planes de acción tutorial y que estén realizando su trabajo de acompañamiento en el desempeño académico de sus alumnos. Se cuenta con una opción de sociograma que gráfica y visualiza las relaciones de los alumnos.

Otras de las estrategias que se utilizó fue que el proceso de evaluación institucional que permite valorar los logros académicos de los alumnos y retroalimentar a los estudiantes en los cursos en los que el resultado no ha sido satisfactorio, asimismo el resultado se expresa en gráficas y concentrados generados automáticamente en tiempo real, todo esto permite a los directivos tener el poder de toma de decisiones para cuidar el resultado del logro de competencias tanto de cada curso como monitorear el logro en cada competencia del perfil de egreso de cada alumno en específico. También la plataforma apoya los procesos de evaluación docente y de evaluación institucional (calidad del servicio).

Como se puede notar se ha logrado la implementación de las TIC en las instituciones de educación superior y una muestra de ello es la Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila, la cual cuenta con docentes certificados en el manejo de las TIC y la implementación de proyectos donde el uso de las tecnologías beneficia a los alumnos y por lo tanto mejora la calidad educativa del docente.

En la actualidad México se enfrenta a una transformación educativa propiciada por la Reforma Educativa que promueve la educación basada en competencias, esta reforma ha motivado a las Instituciones de Educación Superior, incorporando las Tecnologías de la Información y la Comunicación a sus planes de estudio, ya sea a través de la oferta educativa de cursos o licenciaturas o mediante la implementación de las TIC como apoyo educativo dentro de las aulas, sin embargo, esa transformación educativa requiere un trabajo más profundo. Lo anterior requiere una modificación más allá de la implementación de las TIC en las aulas o de la virtualización de cursos, requiere un trabajo más profundo, es decir, grandes modificaciones del rol docente, el cual debe dejar de lado la antigua concepción de su papel como única fuente de información y sabiduría, para fungir como guía y apoyo para el

alumno en la adquisición de conocimiento. De esta manera, el docente debe tener como principal objetivo favorecer el aprendizaje de los alumnos, utilizando los recursos psicológicos del aprendizaje y estar predispuesto a la innovación. Así mismo, debe poseer una actitud positiva ante la integración de nuevos medios tecnológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin olvidar integrar los medios tecnológicos en el diseño curricular y aplicándolos de manera didáctica, aprovechando el valor de comunicación de los medios para favorecer la trasmisión de la información y seleccionando y evaluando los recursos tecnológicos adecuados.

El manejo de las diferentes plataformas ha logrado la inclusión de los docentes, alumnos, egresadas y niños preescolares hacia el uso de las tecnologías, es importante ya que el acceso a la información de un medio tecnológico como ENEP digital ha permitido que el conocimiento esté disponible para la comunidad educativa, sin importar fronteras, idiomas ni pensamientos, por lo que es importante ahora asegurar que todas las personas puedan acceder a este conocimiento y al manejo de las TIC y así de esta manera mejorar la calidad educativa del país

## Referencias bibliográficas

CAMACHO, F., SAN JOSÉ VILLACORTA, C. (1998). *Tecnologías de la Información en la educación*. Madrid: Anaya Multimedia.

LÓPEZ DE LA MADRID, M.C. (1998). *Uso de las TIC en la educación superior de México, un estudio de caso*. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/94/105>

MACEIRAS, M. (2008). El espacio educativo de la posmodernidad. *Revista INAFOCAM*, 4.

SEP (2012). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*.

**Fecha de recepción:** 04/04/2016

**Fecha de aprobación:** 21/09/2016



# Cambios en la cultura del trabajo de los profesores de educación básica en Monterrey, México

## Changes in working culture of basic education teachers in Monterrey, Mexico

BENAVIDES MARTINEZ, Benigno<sup>1</sup>

### Resumen

La formación de los profesores de enseñanza básica pública, ha sido dirigida desde el siglo XIX por el estado mexicano a través de instituciones llamadas Escuelas Normales, siguiendo los principios políticos y nacionalistas; contando además con los fundamentos científicos de la psicología de la educación, hasta llegar al conocimiento profesional en el contexto de la enseñanza gratuita concebida como un derecho. La cultura de trabajo de los profesores se formó en un modelo de estado de bienestar con una trayectoria laboral estable, reconocimiento social, sistemas de seguridad y aumento de los ingresos, lo que generó una identidad profesional. Esta cultura de trabajo se mantuvo hasta los años ochenta, cuando aparecieron nuevos contextos como la flexibilidad laboral, la búsqueda de la calidad, la tecnología y la sociedad del conocimiento; iniciando una dinámica orientada hacia la generación de nuevos significados de acuerdo a la individualidad de los profesionistas, evaluación y crítica, propiciando la formación de una nueva identidad, la cual contradice muchos de los principios de su cultura tradicional. Este reporte corresponde a los resultados de seis entrevistas efectuadas a profesores de educación básica pública con más de veinte años de servicio en la ciudad de Monterrey, México siguiendo las categorías de: trayectoria laboral, perspectiva social, conocimiento profesional, sentido de servicio, sentido de grupo, compromiso social, identidad y nuevos valores.

**Palabras Clave:** formación de profesores / cultura del trabajo

### Abstract

The training of teachers in primary education, has been governed since the 19<sup>th</sup> century by the Mexican state through institutions named Escuelas Normales, following the politics principles and nationalists; counting the basics of educational psychology and scientific, which make up its professional knowledge in the context of free education conceived as a right. The working culture would be based on a model of welfare state with a stable labor path, social recognition, security systems and increasing incomes, which generates a professional identity labor. This working culture prevailed until the eighty's when new contexts appeared like the labor flexibility, search of quality, technology and the knowledge society; starting a dynamic oriented towards the generation of significance of the work according to the individuality from the professionals, self-reflective and critique, forming a new identity. This report corresponds to the results of six interviews with basic education teachers with over twenty years of service in the city of Monterrey, Mexico, following categories: employment history, social perspective, professional knowledge, sense of service, sense of group, social commitment, identity and new values.

**Keywords:** teacher training/ working culture.

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Nuevo León / benignobenavides@yahoo.es

## 1. La cultura del trabajo de los profesores como problema

La formación y el desempeño de los profesores de educación básica pública son sin duda los elementos fundamentales del sistema educativo pues solo con la actividad pedagógica diaria, puede identificarse lo que ocurre realmente en la educación: si las reformas avanzan, si los estudiantes aprenden, si se aprovechan los recursos, si realmente es apropiado el salario de los profesores y en general, lo que sucede en las escuelas, es posible estimarlo a través del análisis del trabajo de los profesores. A pesar de una afirmación tan evidente, las medidas tendientes a tomar en cuenta esta situación no aparecen como relevantes, debido a que solo se otorga importancia a los resultados externalizados, en tanto que los problemas propios del profesorado, antes que intentar analizarlos, se solucionan a través de programas de formación y capacitación presentados como obligatorios.

Resultaría problemático y complejo cualquier proyecto que pretenda incidir radicalmente en la formación de los profesores de todo un país y más aún en su desempeño docente, en razón de que éstos, en su carácter profesional, han desarrollado una cultura acerca de su trabajo al interior de la cual asimilan las exigencias académicas, laborales y de otros contextos, confiriéndoles un significado acorde con los demás elementos culturales, de tal modo que políticas tales como la búsqueda de la calidad se tienen que integrar en esa cultura para tener sentido en la práctica diaria de su profesión.

La cultura del trabajo de los profesores de educación básica pública en México, se configuró con base en el cumplimiento de las demandas sociales planteadas por la Revolución Mexicana por lo que los profesores fueron considerados como representantes del estado mexicano, quienes buscaban transformar la sociedad y eran presentados como agentes del cambio social debiendo ser ejemplos de la nueva ciudadanía; su labor, por lo tanto, se esperaba que rebasara, con mucho las aulas escolares y lograra influir en toda la sociedad.

La identidad de este profesor se ubica en la época de la posrevolución, con apego al compromiso social de este movimiento. Como consecuencia de la Revolución, el estado asumió la dirección del cambio social a través de acciones como la del establecimiento, el 3 de octubre de 1921 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como una Secretaría de Estado (Secretaría de Gobernación, 1921). Posteriormente, el 12 de octubre del mismo año (Secretaría de Educación Pública, 2016) asume el cargo como Secretario de Educación, José Vasconcelos, primero en desempeñar esta función, quien era un personaje reconocido por su filiación a los ideales revolucionarios. La trascendencia de esta acción se centra en que el Gobierno Federal asumía la responsabilidad de hacer efectivo el derecho a la educación gratuita, debiendo llevarla a todas las localidades del país, sobre todo a las áreas rurales empobrecidas.

El establecimiento de la Secretaría de Educación Pública, no significaba solamente una acción administrativa de parte del nuevo gobierno, sino que dejaba explícita la intención de transformar radicalmente la educación mexicana. Más de cuatro años después de promulgada la Constitución revolucionaria de 1917, no se percibía ningún beneficio real en la educación, pues los municipios, a los que correspondía esta tarea no contaban con los recursos ni con la capacidad organizativa para hacerlo (Loyo, 1984). Reconociendo esta situación, se encomendó a la Universidad Nacional de México, cuyo rector era Vasconcelos, la tarea de organizar la educación a nivel federal, como un paso previo al establecimiento de la Secretaría de Educación. Las transformaciones fueron profundas y alcanzaron todos los ámbitos de la educación, a tal grado que se podría considerar que se llegó a la integración de un sistema de educación.

Como pieza fundamental de esta empresa, la formación de profesores resultaba prioritaria, por lo que se establecieron líneas de trabajo acordes con los ideales revolucionarios. Vasconcelos dejaba clara la concepción social de la educación que se habría de asumir por los nuevos maestros (Vasconcelos, 1921).

Nuestra ciencia encerrada en las cuatro paredes de unos cuantos colegios, ha sido vana y servil, y nuestra acción intermitente y desorientada, no ha sabido dedicarse a hacer iguales a nosotros a las antiguas razas conquistadas, a los que siendo nuestros hermanos, serán eternamente una carga ruinosa, si nos desentendemos de ellos, si los mantenemos ignorados y pobres; pero que en cambio, si los educamos y los hacemos fuertes, su fortaleza sumada a la nuestra nos hará invencibles.

A pocos años de que se cumpla un siglo de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), hecho considerado como fundacional del sistema educativo mexicano, la formación y el desempeño de los profesores de educación básica no parece haber cambiado mucho, salvo en sus rasgos cuantitativos: más profesores, más preparación y más financiamiento en espera de mejores resultados.

Este estudio aborda el problema de la discontinuidad entre la cultura del trabajo que orienta la acción pedagógica de los profesores y las demandas de calidad establecidas desde la esfera del estado mexicano. Fundamentalmente se trata de analizar los elementos culturales entramados en la identidad del profesor que repercuten contrariamente a los lineamientos políticos que conducen a la educación hacia esquemas neoliberales, desde el contexto de la formación histórica del sistema educativo mexicano.



## 2. Antecedentes y fundamentación

La historia es ilustrativa del papel de la educación en la transformación de la sociedad, como lo pueden ejemplificar los casos de la Reforma Protestante, la Revolución Francesa, los movimientos de Independencia de las colonias europeas en América, la revolución Industrial y el desarrollo económico, por mencionar solo algunos de aquellos en los cuales, los dirigentes de los nuevos estados recurrieron a la educación como el medio más adecuado para consolidar el nuevo orden político y social.

En vísperas de la Revolución Francesa, Juan Jacobo Rousseau, refiriéndose al caso de Polonia, ya planteaba la necesidad de organizar la educación como un sistema de alcance nacional capaz de desarrollar el sentido patriótico entre la niñez y la juventud, convencido de que la construcción sólida de una nación dependería, en buena medida, de la educación organizada por el estado<sup>2</sup> (Soëtard, 1994). Para el siglo XIX el proceso de constitución de los sistemas educativos se fue desarrollando en varios países de Europa y posteriormente en América como proceso aparejado a la misma constitución de la identidad nacional y del de propia nación.

Antonio Viñao Frago<sup>3</sup> apunta ciertas características para hablar apropiadamente de un sistema educativo, de entre las que podemos destacar que los sistemas educativos deben estar constituidos por una red de instituciones formales, organizadas en ciclos, controladas y financiadas por las diversas instancias públicas, además de implicar que esta educación quede a cargo de profesores, igualmente formados y controlados por las instancias públicas (Viñao, 2006).

Reconsiderando las exigencias de la construcción de un sistema educativo en el contexto de cambios sociales, sobre todo en el punto de la formación de profesores, el caso más ilustrativo es el de Francia revolucionaria. La Asamblea Nacional, como gobierno republicano había acordado que la educación sería pública y gratuita, además de establecer niveles educativos. La Universidad de París funcionaría como el centro del sistema y a su alrededor se ubicarían los demás subsistemas por niveles de educación, y los institutos superiores, dentro de los cuales se encontraría la Escuela Normal, destinada a la formación de maestros y a la valoración de la capacidad de los docentes que ya se encontraban ejerciendo la profesión. Durante el gobierno de Napoleón, la educación se centralizó aún más en la Universidad Imperial, además de que se exigió una certificación de parte del estado a todos los profesores, por lo que de hecho se creó una corporación de profesores, la *corps enseignant*. La Normal Superior se fundó en esta época para formar los profesores que enseñarían ciencias y letras en los niveles superiores, diferenciando con ello a los profesores hacia su interior. Para consolidar el sistema se otorgaron grados y diplomas para ir ascendiendo en la jerarquía y becas para estudiar (Bowen, 1992).

Se debe reconocer sin embargo que el origen de las escuelas normales se encuentra en los movimientos reformistas que se generaron en Alemania, y que desembocaron en la apertura de seminarios dirigidos a los profesores. A estos centros se les comenzó a llamar por el término *Normalschule*, aludiendo a los requisitos que debían cumplir quienes se dedicaran a la enseñanza (Escolano-Benito, 1982, Enero-Abril).

En el caso de los países de América Latina que a principios del siglo XIX habían logrado su independencia, la integración de un sistema educativo nacional resultaba fundamental, dada la situación en la que se encontraba aquella, en manos de la iglesia y con orientación hacia la dominación aristocrática colonial española.

En el proceso de construcción de identidad nacional, las posibilidades se enmarcaban entre la política, ejercida por el grupo en el poder y la cultura de los grupos aristocráticos conservadores, resultando de ello la coexistencia en conflicto de dos identidades: una liberal y otra conservadora.

Ambas formas de nacionalismo recurrían a las instituciones, tanto a las ya existentes como a las que se estaban transformando (Zepeda, 2012). Por el lado de la identidad conservadora se mantenían como vigentes los rasgos de la religión católica, la lengua española y la unidad nacional para la defensa de las amenazas de potencias extranjeras, específicamente de Estados Unidos, país que representaba todo lo que México no era. Por el lado liberal se hacía evidente la necesidad de fundar nuevas instituciones o de transformar las ya existentes, por lo que se abocarían a la emisión de nuevas leyes que rigieran la vida social liberal y a la confección de una nueva historia nacional, con héroes, hechos y símbolos que proyectaran esos ideales. Como se podrá apreciar, aparte

---

<sup>2</sup> Suelen atribuirse a Juan Jacobo Rousseau muchos de los fundamentos de la pedagogía moderna, tratando de encontrarlos específicamente en su obra *Emilio*, pero es difícil poder lograrlo, debido al carácter casi privado de la educación de Emilio, por lo que se analiza mucho más fructíferamente, la obra *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, para fundamentar los principios de educación nacional. El caso de la desaparición de Polonia como estado en 1772 es paradigmático, en el sentido de su difícil proceso de integración territorial, política y cultural cómo nación gracias a sus poderosos estados vecinos, como Prusia, Rusia y Austria. Rousseau destaca el papel nacionalista que debió de jugar la educación para lograr la integración de Polonia.

<sup>3</sup> Los componentes que menciona Viñao Frago son: la existencia de una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal: a) diferenciadas por niveles o ciclos d) gestionadas y controladas por agencias públicas; c) costeadas por alguna o algunas de las administraciones públicas; d) a cargo de profesores formados y supervisados por dichos agentes y retribuidos por un presupuesto público; y e) que expiden unas certificaciones reguladas, por los poderes públicos.



de la ley, la institución más importante, vendría a ser la educación, debido a la necesidad de formar en los ciudadanos el sentido de la nueva identidad nacional.

En México, en los primeros años de vida independiente, la educación pública se organizó en torno a las compañías Lancasterianas (Tanck-de-Estrada, 1973 Abril-Junio). El método que utilizaron fue el de la enseñanza mutua, adecuado para atender gran número de alumnos y con un bajo presupuesto, además del uso de materiales especialmente diseñados para este fin. Bajo el esquema lancasteriano se establecieron igualmente las primeras escuelas normales para la formación de maestros.

La educación pública mexicana cambió significativamente en 1867, mediante la *Ley orgánica de Instrucción Pública*, expedida por Benito Juárez (Presidencia de la República, 1867), en la cual se asignaba a la educación como el medio más eficaz para mantener la libertad y la legalidad. Para conseguir este propósito, se tomaron, entre otras, las siguientes medidas: asignación de fondos económicos para abrir escuelas de educación básica para toda la población; enseñanza de contenidos científicos y de tecnología como física, química y mecánica aplicada, además de derecho, moral e historia; la obligatoriedad de la educación; en cuanto a la educación secundaria se establecen escuelas profesionales, entre ellas la Normal; se reconocen clases de profesores, siendo los de primera clase solo aquellos quienes hubieran aprobado los exámenes establecidos legalmente. Se destaca que los contenidos educativos se basarían en la ciencia, el idioma español y la historia nacional, asumiendo al positivismo como la teoría central de los contenidos, en oposición a los principios religiosos y a los idiomas extranjeros que habían dominado la educación. El sistema educativo se consolidaba al establecer y relacionar sus elementos fundamentales, los cuales se pueden localizar en la red de instituciones de los diversos niveles educativos bajo el control, financiamiento y reconocimiento del estado, éste también se encarga de formar profesores y de expedir los títulos requeridos para desempeñar la profesión.

Una nación que se ha independizado o pasado por una revolución, requiere de instituciones nuevas mediante las que pueda desarrollar sus proyectos políticos, económicos, sociales y culturales, pues no se puede valer de las instituciones del antiguo orden como la iglesia, la monarquía o la aristocracia.

Los gobiernos surgidos de la Revolución, adoptaron políticas dirigidas al grueso de la población, reorientando las instituciones, que si bien ya existían desde la Reforma, no habían sido apoyadas por políticas sociales que las hicieran efectivas. Sin embargo, su intento de hacer llegar los beneficios de la educación a toda la población pobre y enmarcados en un escenario de falta de recursos, la educación básica y la formación de maestros tuvieron serias limitaciones. Respecto a la situación de los maestros, aparte del eufemismo de ser considerados como líderes de la comunidad, tenían que padecer situaciones laborales por completo deplorables, las cuales se matizaban adjudicando reconocimientos ideales como la de ser los nuevos misioneros. Como afirma Galván Lafarga:

Sus bajos salarios se aunaban a su mala preparación. Desgraciadamente el movimiento revolucionario terminó con la tradición de formar a maestros con una alta calidad académica. Los líderes de los años veinte y treinta se encontraron con la necesidad de educar a un pueblo analfabeto, para lo cual «improvisaron» a muchos maestros, sin importar si tenían o no estudios en alguna Normal del país. Bastaba con que supieran leer y escribir, y que tuvieran «buena voluntad» para ser enviados a alfabetizar el vasto campo mexicano (Galván-Lafarga, 1997).

Posteriormente se retomó la tarea de la formación de maestros como algo diferente de la conducción de la comunidad o de personificar las misiones culturales. Se reorganizaron académica y administrativamente las escuelas normales, siempre manteniendo el control del estado. Los salarios se hicieron más atractivos y se registró un importante número de población femenina para ser formada como maestras mediante una carrera profesional relativamente corta.

Hacia fines de la década de los setenta del siglo pasado se comenzó a cuestionar la funcionalidad de la educación y de la formación de maestros, destacando la necesidad de vinculación de los estudiantes con el desempeño laboral, por lo que debía mejorarse la calidad de la educación y consecuentemente la formación de los maestros.

Con el propósito de mejorar la preparación de los maestros a través de su profesionalización, se fundó, una institución universitaria<sup>4</sup> dedicada a la formación de profesores de profesión, bajo el control del estado. De esta manera el estado pretendía lograr varios objetivos: mejorar la preparación de los maestros, mantener la tradición de las escuelas normales y seguir controlando la formación y profesionalización de los profesores. Sin embargo, la formación universitaria coexistió con la normalista, propiciando contradicciones que no lograban superar la situación profesional de los maestros.

---

<sup>4</sup> La Universidad Pedagógica Nacional fue creada por Decreto Presidencial el 25 de Agosto de 1978, como una institución de educación superior, dependiente de la Secretaría de Educación Pública como organismo desconcentrado, con el propósito de convertirse en una institución de excelencia en la formación de maestros y de ofrecer a los profesores en servicio la nivelación al grado de Licenciatura, además de los estudios de posgrado, cumpliendo las funciones de docencia, investigación y difusión. Universidad Pedagógica Nacional. <http://www.upn.mx/>

Dentro del marco internacional, por otro lado, se manifestó, alrededor de los años ochenta el inicio de cambios trascendentales para la sociedad y la economía, logrando un alcance mundial. El papel de la libertad individual fue mejor ponderado en relación con el que había ejercido el estado como rector de la sociedad y de la economía. Se destacó que las capacidades del individuo debían ser aprovechadas para beneficio de todos en un marco de libertad, tanto política como económica y de seguridad en cuanto a la propiedad de los beneficios logrados, los cuales quedarían asegurados por el estado. Las sociedades desarrolladas como Estados Unidos e Inglaterra encabezaron este movimiento, a la par que China, considerado como un país socialista impulsaba su economía hacia un capitalismo declarado. Esta serie de cambios fue llamada neoliberalismo (Harvey, 2007).

Las políticas de bienestar sociales fueron desplazadas alcanzando funciones que tradicionalmente habían sido manejadas por el estado, como la salud y la educación. Desde una perspectiva cultural, la situación de la educación fue explicada, adjudicando tanto los logros como los fracasos al papel del individuo, en cuanto a su capacidad para lograr los fines propuestos, en torno a la noción de capital humano.

En el caso mexicano (Harvey, 2007), las reformas neoliberales se aplicaron desde 1984, como la apertura comercial y la disminución del gasto público en sectores sociales, a cambio de préstamos provenientes del Banco Mundial. Posteriormente, durante el gobierno de Salinas, la privatización de empresas estatales y la apertura a los capitales extranjeros, consolidaron las reformas neoliberales. La educación se reorientaría buscando su funcionalidad con respecto al mercado laboral, destacando su papel respecto a la investigación científica, por lo que demandaría una mayor calidad.

En el campo de la ideología, la tendencia nacionalista fue cuestionada buscando conceder un lugar prominente al individuo en tanto se le reconocía su carácter subjetivo en un contexto de proyectos educativos de perspectiva temporal más inmediatista. Culturalmente los discursos se centraron en el respeto a la diversidad cultural sobre todo de las minorías étnicas migrantes y de las nuevas expresiones de cultura dentro de la misma nación. De hecho, la adopción de esta tendencia sería una renuncia implícita al nacionalismo. Por otro lado, las tendencias educativas del neoliberalismo, establecerían la necesidad de uniformar los niveles e incluso los contenidos educativos con la intención de poder participar en los intercambios a nivel internacional. Las evaluaciones se uniformaron para interpretar las comparaciones del aprovechamiento escolar en torno a conocimientos, habilidades y actitudes integradas en el desempeño individual y colectivo en situaciones reales externadas como “competencias”. Con las evaluaciones estandarizadas y controladas por organismos internacionales de carácter burocrático la educación nacionalista deja de tener sentido (Waks, 2006 Núm. 25).

Los profesores, quienes habían forjado su cultura del trabajo sobre las bases del estado nacionalista proveniente de la Revolución, se quedaron sin el sustento requerido para continuar actuando conforme a esos principios. Las políticas sociales se transformaron en políticas de calidad, en tanto que el sentido de compromiso ético se convirtió en competencia intergremial por el reconocimiento y los beneficios económicos. Si bien las transformaciones han sido evidentes, permanece como una interrogante si la cultura del trabajo de los profesores se transformó igualmente. El supuesto de un cambio automático de la cultura a partir de los cambios ocurridos en lo laboral, social, conocimiento y tecnología, no podría admitirse puesto que son fenómenos pertenecientes a ámbitos diferentes, cada uno con dinámicas propias.

La cultura, puede seguir orientando las acciones de los individuos aún y cuando las condiciones sobre las que había surgido se hayan transformado, mientras que siga proporcionando los significados requeridos para dar sentido a sus acciones. En el caso de la cultura del trabajo de índole de bienestar social, ésta quedó firmemente asentada en la tradición de la profesión de profesor de las escuelas de educación básica oficiales, lo cual ha llegado a formar parte de su identidad; pero ante los cambios en los contextos y ante la evidencia de los cambios culturales, resalta la necesidad de identificar los cambios en la cultura del trabajo como una posibilidad de localizar los ámbitos en los que se puedan ejercer los nuevos valores de la cultura del trabajo en la profesión de profesor.

El concepto de “cultura del trabajo” hace alusión al fenómeno del trabajo como actividad realizada con sentido, que lo hace comprensible y congruente con lo percibido como realidad, lo cual le confiere un significado más allá de la prosecución de la satisfacción de las necesidades básicas de los individuos. El trabajo se realiza inicialmente para resolver los problemas más apremiantes de supervivencia, pero en torno a él se va estructurando todo un sistema de relaciones sociales. En un segundo momento, brinda la posibilidad de adquisición de un *sentido* para las acciones del trabajo.

El enfoque cultural de los estudios del trabajo, parte de la idea de que si bien éste se realiza como una actividad física, queda objetivada socialmente, y adquiere un fundamento cultural. Dicho fundamento no es un simple resultado de la reflexión, ni de su proceso, alcance ni finalidad, sino que la cultura es precisamente lo que motiva a que los hombres se dediquen al trabajo gracias a la valoración que le otorgan.

La cultura se comunica entre los integrantes de la comunidad a través de las mediaciones simbólicas colectivamente construidas a través de las interpretaciones, pero ni la cultura ni sus significados son algo uniforme, más bien la cultura es dialéctica, se revisa

constantemente a sí misma y a sus construcciones, por lo que solo se transmite lo que se consideran valioso y con sentido. La cultura se constituye no solo significados o símbolos de mediación, sino que también implica una valoración y constituye una concepción de lo que el individuo es y de lo que hace. Según Palenzuela (Palenzuela, 1995) la construcción cultural acerca del trabajo otorga significados a la generalidad de las prácticas sociales y a la cosmovisión del individuo trasponiendo los límites espaciales y temporales en los que se realiza el trabajo.

La cultura del trabajo parte de la crítica al dualismo que separa al trabajo como actividad, del trabajo como cultura, la cual ha sido desarrollada por Luis Reygadas (Reygadas, 2002). En su crítica, este autor, argumenta la unidad entre ambas expresiones sociales, la material con la simbólica, la cual logra establecerse gracias a la cultura del trabajo. Con base en la crítica al dualismo, Reygadas propone la siguiente definición que consideramos ilustrativa para nuestro estudio: “por cultura del trabajo entiendo la generación, actualización y transformación de formas simbólicas en la actividad laboral” (Reygadas, 2002). Este concepto aborda el carácter multidireccional que transcurre del trabajo hacia la cultura y de ésta hacia el trabajo, pasando por los otros campos de vida social como la familia, el poder, la educación, la recreación y en general, los demás ámbitos de la sociedad.

La diferenciación cultural que resulta del trabajo establece también distinciones sociales entre quienes lo realizan y quienes lo dirigen o controlan, las cuales son legitimadas en la medida en que pueden justificar la importancia de los trabajos intelectuales y degradar al trabajo físico. El trabajo intelectual se va convirtiendo en trabajo especializado, experto, basado en conocimientos y habilidades, por lo que requiere de extensos periodos de formación, hasta llegar a desarrollarse en profesiones; mientras que el trabajo físico sigue siendo considerado como algo impuesto.

Las profesiones expresan la racionalización del trabajo, y si bien tienen una larga historia, es en la modernidad cuando adquieren sus dimensiones y alcance social, fundamentándose en los avances de la ciencia y tecnología, pero sobre todo, gracias al triunfo de los regímenes democráticos que liberan su desempeño y al establecimiento de instituciones educativas de nivel superior abiertas a sectores cada vez más amplios de la sociedad. El proceso de profesionalización traslada la legitimidad de la diferenciación social, de la injusticia institucionalizada en la sociedad aristocrática, a la capacidad del individuo para tener éxito en una educación pública y gratuita en la sociedad moderna. En este contexto, al estado le corresponde garantizar el acceso a la educación.

El ascenso del trabajo profesional se consolidó con los requerimientos laborales de la industrialización relacionados con actividades como el comercio, finanzas, planeación, ingeniería, investigación y desarrollo de la tecnología. Además, las profesiones tradicionales se mantuvieron, como la abogacía y la medicina dentro del marco normativo de la sociedad industrial moderna. Las profesiones concentraron la ideología burguesa del esfuerzo propio, el trabajo, el ahorro, la previsión, el individualismo y la libertad de trabajo, empresa y comercio.

El cambio fundamental en la valoración del trabajo, de ser un castigo, desprestigio y de relacionarlo con la satisfacción de necesidades elementales, ocurre, según Durán Vázquez (Durán-Vázquez, 2006) en el marco de una serie de cambios ocurridos alrededor del siglo XVI, de entre los cuales resalta el surgimiento del estado moderno y de la burguesía, el pensamiento cartesiano, la ciencia moderna y la reforma protestante, pero el punto clave que orientó la valoración del trabajo, fue el reconocimiento acerca de su contribución para el incremento de la riqueza nacional y de ésta, como principal propósito de la organización social. Esta transformación hizo del trabajo, una categoría moral.

El trabajo, sobre todo el profesional generó símbolos mediadores que confirió al hombre que lo practicaba, como la racionalidad, planeación, orden, aprovechamiento del tiempo, honradez, previsión del futuro, alejamiento de los vicios, prestigio social, progreso y riqueza. Estos símbolos pasarían a formar parte de la cultura de la sociedad bajo las condiciones mencionadas las cuales permitían que efectivamente los símbolos se tradujeran en significados con referente objetivo.

Los símbolos se estructuran en sistemas que se convierten en fuentes de información para explicar la vida de un pueblo, con los cuales se puede confeccionar un patrón o modelo para orientar las conductas de los demás. Asimismo, los símbolos forman esquemas culturales que modelan las relaciones entre las entidades sociales y generan paralelos al imitar o “simular” esos modelos en las acciones de los individuos. Para que el modelo sea aprehensible, se teoriza acerca de cómo funciona en la realidad, la cual adquiere sentido, por lo que el individuo se siente motivado a apropiarse los símbolos identitarios de la sociedad. En este proceso se puede afirmar que el individuo logra adquirir conciencia acerca del cumplimiento o alejamiento de los símbolos culturales, por lo que sus acciones adquieren sentido y actúa conforme a la consecución de aquellos (Geertz, 1997).

Uno de los esquemas simbólicos que inicialmente valoraron al trabajo fue el que lo vinculó con la riqueza y a esta última con el bienestar, racionalidad y planeación, en este sentido, si se persigue la riqueza, entonces se le debe buscar en actividades relacionadas con el trabajo. Durán Vázquez (Durán-Vázquez, 2006) reconoce en John Locke al iniciador de esta vinculación.

Los nuevos símbolos del trabajo sitúan la ética en el presente, bajo la etiqueta de la innovación, argumentando la exigencia proveniente de las innovaciones en la tecnología, en los patrones de consumo, en la competencia internacional, en el libre comercio, la emergencia de nuevos servicios, etc. El trabajador debe estar en permanente actualización, por lo que su formación escolar para desempeñar una profesión es solo el inicio de su carrera. Por ello se impone como ética del trabajo la actitud de la actualización permanente de los conocimientos y en las prácticas profesionales. La ética previa a esta innovación para mantenerse en el presente, era la orientada hacia el futuro, con la intención de preverlo a través de actitudes como el ahorro, la planeación o la seguridad social, el trabajo en el presente, por lo tanto, estaba orientado hacia el futuro.

Otro notorio cambio que se ha localizado en la valoración del trabajo se refiere a su relación con la educación como medio más reconocido para alcanzar los altos niveles de calificación profesional y trasladarlos al trabajo. En este sentido, se valora al trabajo, lo mismo que a la educación, pero en la actualidad esta situación se ha alterado debido a los nuevos reclamos del mercado laboral y a su correspondiente impacto dentro de los centros educativos de formación profesional (Durán-Vázquez, 2006).

Las competencias sobrepasan el dominio experto que debe poseer un profesional, puesto que las mismas incluyen creatividad, iniciativa, aptitudes para resolver problemas, responsabilidad y otras similares, por lo cual resulta insuficiente la formación que se pueda dar en centros educativos si la comparamos con la que se recibe en la experiencia en el trabajo. La educación, por tanto pasa a un plano secundario, y la verdadera carrera empieza cuando el profesionista comienza a ser competitivo en el desempeño como tal. Se ha dado con ello una transformación valoral de lo educativo a lo competitivo.

En la concepción tradicional de la valoración del trabajo, éste resultaba ser un ordenador de la vida de los individuos, organizaba su tiempo y daba coherencia a sus acciones. Las nuevas formas de valoración establecen cierta distancia entre el trabajo y la ordenación de la vida que éste puede lograr. Fenómenos como el desempleo, la disminución del poder adquisitivo de los salarios reales, el no ascenso en los puestos laborales, la exigencia de la actualización constante y la demostración a diario de que se es el mejor profesionista, presionan drásticamente la vida del trabajador y su valoración puede cambiar de sentido (Giddens, 1999).

El trabajo ya no ordena la vida del individuo, sino que la presiona, los empleos ya no piden solo el trabajo de la persona, sino a la persona misma, bajo la amenaza de conseguir nuevos empleados más competitivos y más actualizados. La relación laboral contractual de trabajo a cambio de salario, se altera para dar paso a una relación en la que el trabajo absorbe a la persona, al exigir de él todas sus virtudes y potencialidades. Las tareas ya no son rutinarias bajo un manual de funciones, por el contrario, el trabajador debe ser creativo y desarrollar una postura crítica, al revisar la productividad de su propio trabajo.

La ética del trabajo comienza por entenderse como una entrega completa de la persona, con todo su físico y su capacidad intelectual. Por lo tanto, el trabajo es un acto voluntario, nace de la iniciativa del propio trabajador, de una forma consciente y libre. Bajo esta tendencia los esquemas organizacionales burocráticos y piramidales se derrumban ante la nueva realidad, en los que el propio trabajador tiene que empoderarse en nuevas estructuras que le exigen iniciativa y competitividad dentro de su mismo empleo en relación a los demás trabajadores, con quienes se encuentra en una competencia constante.

Monterrey, como sociedad fundada en la ideología del trabajo, ha entrado en un contexto de crisis económica, de globalización neoliberal y de innovaciones tecnológicas constantes, por lo que la cultura del trabajo adquiere estos símbolos y los trata de hacer representativos. Este proceso produce nuevas orientaciones en los individuos que se han apropiado de los símbolos tradicionales de la cultura del trabajo, como lo eran la confianza en la posibilidad de planear el futuro, el sentido social del trabajo, el gremialismo, la relación positiva del trabajo con la educación y la capacidad de cumplir con exigencias establecidas desde la alta jerarquía organizacional, lo cual, en conjunto, puede ser integrado como una nueva cultura.

Los estudios de los profesores recibieron las influencias provenientes de los mecanismos de la profesionalización en las instituciones educativas, las cuales enriquecieron su formación, la ampliaron en extensión y en grados, la volvieron permanente y sobre todo, la asociaron con los esquemas de ascenso en la jerarquía laboral con su consiguiente compensación salarial. Su anterior situación se asentaba en contextos diferentes como el de la democracia social y del estado benefactor, pero con el neoliberalismo y los problemas de financiamiento del estado, la perspectiva de estabilidad laboral y de acceso automático a los beneficios económicos comenzaron a cambiar (Oliveira D., Gonçalves G. y Melo S., 2004).

La cultura del trabajo de los profesores de educación básica se formó siguiendo los esquemas políticos y sociales del estado mexicano como la seguridad laboral, gremialismo, sistemas de prestaciones sociales, sentido del trabajo como compromiso social y comportamiento ético, entre otros, los cuales podría decirse, constituían el marco valoral de su cultura. Las transformaciones sociales, políticas y económicas del neoliberalismo, adoptadas por el estado, promovieron cambios en las relaciones laborales, los cuales a su vez, impactarían la cultura del trabajo. Estos cambios comenzaron a hacerse evidentes en la década de los años ochenta del siglo anterior, encontrando posiciones de aceptación o rechazo de parte de los profesores, quienes verían un contexto diferente para su cultura.

### 3. Diseño del estudio

La profesión de profesor se transformó desde el interior gracias al desarrollo del conocimiento y la tecnología, pero sobre todo, por el marcado crecimiento de sectores de educación privada con esquemas laborales por completo diferentes, dirigidos a ciertos sectores de la población. La unidad gremial y la identidad grupal se vieron igualmente transformadas. Esta serie de transformaciones ha sido vivida por los profesores, especialmente por los de cierta antigüedad, con quienes se realizó el trabajo empírico para identificar los cambios en su cultura del trabajo, en torno a ciertos rasgos, como lo son:

- trayectoria laboral
- perspectiva social
- conocimiento profesional
- sentido de servicio
- sentido de grupo
- compromiso social
- identidad
- nuevos valores

Para recolectar la información se diseñó un cuestionario que funcionó como guía para orientar las entrevistas realizadas a seis profesores de educación básica pública. El cuestionario para las entrevistas se enfocó en averiguar los cambios en la cultura del trabajo. Fundamentalmente se centró en solicitar a los profesores que describieran ciertas situaciones para valoración en la época en la que comenzaron a trabajar (década de los años ochenta o noventa); posteriormente cómo era la valoración a mediados de su vida laboral y finalmente, cómo se manifiestan los valores del trabajo en la actualidad.

El análisis de los datos encontrados condujo al reconocimiento de los cambios en la cultura del trabajo identificando las líneas que los orientan.

## 4. Resultados

### 4.1 Estabilidad laboral

Los profesores, son originarios de la propia ciudad de Monterrey o de ciudades cercanas como Zacatecas, Torreón, Durango y San Luis Potosí. Toda su vida, o la mayor parte de ella la han pasado en esta ciudad, en donde se desempeñan profesionalmente, contando con una experiencia de por lo menos veinte años, alcanzado, en un caso a rebasar los cincuenta años. Sus estudios los realizaron en instituciones públicas, las Escuelas Normales de la misma localidad y en las instituciones dedicadas a la actualización de los profesores.

Este grupo profesional ha continuado sus estudios ya sea en posgrados o en cursos de actualización motivados por el sistema que condiciona los ascensos laborales a los estudios, siguiendo criterios de calidad en la educación. De esta situación se desprende también la alta valoración de los profesores hacia el logro educativo, respaldado por el aprecio a su esfuerzo personal.

La estabilidad ha sido una de las características distintivas de las relaciones laborales de los profesores, por lo que ninguno de ellos se vio en situación de desempleo, ni de ser ubicado en una posición de menor jerarquía laboral. De lo anterior se desprende una trayectoria laboral estable en cuanto a su seguridad y ascendente en cuanto a sus logros, por lo que se reconocen identificados al trabajo y al estudio.

### 4.2 Valores de la tradición moderna

Los profesores valoran a las instituciones, al igual que a la sociedad, como beneficiaria del trabajo. Consideran que los problemas sociales que llegaran a presentarse, como la pobreza y la delincuencia, podrían solucionarse si hubiera oportunidades de trabajo, las cuales, a su vez, dependen de oportunidades educación. De este modo, educación y trabajo se convierten en valores sociales.



Con la valoración al trabajo se construye la legitimidad del orden social establecido, al asociar al trabajo con otros elementos distintivos como lo serían el progreso y la estabilidad política. Para consolidar su esquema valoral, los profesores destacaron su realización personal como el principal beneficio que han recibido, lo cual se extiende hacia su familia. Comparativamente, este valor no era tan contundente al inicio de su vida laboral.

### 4.3 Factores de cambio en el trabajo

De acuerdo con el diseño del cuestionario, en el que se pide a los profesores identificar los cambios en su vida laboral en tres momentos (al inicio, a mediados y en la actualidad), para hacer comparaciones y posteriormente establecer diferencias para luego identificar ciertas tendencias de cambio, se encontró con que al inicio de su vida laboral los profesores no reconocieron factores que pudieran cambiar su estabilidad, algunos incluso, expresaron que ni siquiera habían oído hablar de la globalización. Lo que sí reconocieron, incluso desde antes de que se manifestaran los cambios laborales, fueron a la tecnología de información y comunicación como factores de cambio en el trabajo, tanto en la educación como en el desempeño de su rol. Factores laborales como la competencia por el empleo, en la calidad del servicio y en las exigencias para el desempeño, se reconocieron por la importancia de sus cambios.

### 4.4 Nuevos valores de la cultura del trabajo

El contacto entre el profesionista y el cliente tiene que ser lo más directo posible, pero en la educación, según lo expresaron los profesores, se ha perdido esa relación, que anteriormente se tenía en gran aprecio. El estudiante y el profesor ahora se estiman con base en sus logros en las pruebas, por lo que establecen una distancia formal en su relación, incluyendo a los padres de familia, quienes ya no apoyan al profesor, sino que en su lugar también le exigen mejores resultados. En torno a esta relación el profesor ya no tiene autoridad, (ni puede ser autoritario y menos violento) respeta y tolera al alumno sin sentir que es respetado. Lo que más se resalta es que el profesor se siente presionado, por sus clientes, beneficiarios y hasta por los medios de comunicación. Anteriormente él tomaba todas las decisiones en su grupo, era la única autoridad, todos lo apoyaban y lo respetaban. Si bien su trabajo sigue siendo reconocido socialmente, ahora lo es específicamente por los propios compañeros de trabajo.

Los profesores se han adaptado a las nuevas situaciones laborales, a través de varias alternativas como la de continuar con sus estudios, participar en las diversas actividades y mantener su sentido identitario como grupo profesional, dedicándose al trabajo. En cuanto a este último aspecto los rasgos más sobresalientes de la identidad tradicional de la profesión, se transformaron significativamente, como la del altruismo, el paternalismo y la abnegación. Todas estas características fueron señaladas como no distintivas de la profesión en la actualidad, mientras que sobresalen rasgos como el de la dedicación al trabajo, la responsabilidad, el conocimiento y el liderazgo.

Finalmente, los profesores esbozaron las líneas de lo deseable para su trabajo profesional. Entre estas líneas, destacaban la idea de ser parte de un equipo de dirección y no solo un subordinado, en el que todos asuman su responsabilidad y en el que se reorganicen los trabajos a diario. Les gustaría igualmente que le sean asignados trabajos intelectuales, de administración y planeación, además de la docencia. También sobresale la idea de tener las funciones definidas y no desempeñar una diversidad de tareas, a veces incompatibles.

## Conclusiones

El trabajo que realizan los profesores se expresa tanto como una actividad, como una cultura, por lo cual valoran los símbolos que lo representan, convirtiéndose en motivaciones para su actividad, digno para ser transmitido a su familia y a sus estudiantes. En este sentido, se construyen significados para legitimar sus actividades. Igualmente se valora a la sociedad y se concede poder a la educación para la solución de los problemas sociales. El enfoque explicativo de esta valoración se orienta hacia las concepciones tradicionales de las profesiones, al aceptar que es la forma racional de satisfacer las necesidades sociales, y que además posibilita el ascenso de los individuos en la escala social.

En el caso mexicano, la tradición moderna se conjugó con la proveniente de la Revolución, para convertir al magisterio en empleados del estado organizados en un sindicato nacional, por lo que la estabilidad laboral estaba garantizada, aun en los casos de oposición política.



Esta visión valoral tradicional sirve de base para aceptar los cambios en las relaciones laborales al adaptarse a ellos a través del cumplimiento de las nuevas exigencias como la de seguir estudiando, presentar exámenes y otros similares para recibir ascensos, legitimando las nuevas situaciones, como en el caso de la intelectualización de la profesión, aceptando mejorar su nivel de estudios a cambio de mejoras salariales en su trabajo. De hecho, se manifiesta una transformación de gran relevancia al aceptar la desigualdad al interior del gremio en base a calificaciones y rasgos de calidad.

La cultura tradicional de los profesores se encontraba fincada en un espíritu de servicio con modelos apostólicos de la profesión como una misión, lo cual fue construyendo un *ethos* de la profesión con el reconocimiento de todos los sectores sociales. Actualmente su ética se fundamenta en sus conocimientos, su trabajo planeado, la competitividad, la innovación constante y sus logros; aunque trabajan en equipo, su sentido de competencia consolida su individualidad. Por lo anterior surge en este grupo una nueva ética: la de la calidad de su trabajo.

El grupo profesional del magisterio es un caso ilustrativo del cambio de valores en la cultura del trabajo en el contexto de la flexibilidad laboral, la competitividad, la globalización, la tecnología y la sociedad del conocimiento, aun con sus trayectorias estables y seguridad en el empleo, lo cual muestra la dinámica cultural en la actualidad.

## Referencias bibliográficas

- BOWEN, J. (1992). *Historia de la Educación Occidental. Tomo III, El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*. Barcelona: Herder.
- DURÁN-VÁZQUEZ, J. F. (2006). La construcción social del concepto moderno de trabajo. Nómadas. *Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 13, 1-18.
- ESCOLANO-BENITO, A. (1982, Enero-Abril). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 30(269), 55-76.
- GALVÁN-LAFARGA, L. E. (1997). La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(9), Universidad de Antioquia, Colombia, 51-74.
- GEERTZ, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, A. (1999). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- HARVEY, D. (2007). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- LOYO, E. (1984). Lectura para el pueblo. *Historia Mexicana*, 298-345.
- OLIVEIRA D., GONÇALVES G. y MELO, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación educativa, enero-marzo, año/vol. 9, número 020*. COMIE.
- PALENZUELA, P. (1995). Las culturas del trabajo: Una aproximación antropológica. *Sociología del trabajo, Cultura del trabajo y fuentes orales*, 24, 3-28.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (2 de Diciembre de 1867). Ley orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-15.
- REYGADAS, L. (2002). Producción simbólica y producción material: Metáforas y Conceptos en torno a la Cultura del Trabajo, *Nueva Antropología*, XVIII (60), 101-119.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (12 de septiembre de 2016). [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx). Obtenido de [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Historia\\_de\\_la\\_SEP](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP)
- SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. (3 de Octubre de 1921). Poder Ejecutivo, Secretaría de Gobernación, Art. primero. *Diario Oficial*, págs. 1-2.
- SOËTARD, M. (1994). Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Perspectivas: *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 435-448.
- TANCK-DE-ESTRADA, D. (1973 Abril-Junio). Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México 1822 -1842. *Historia Mexicana, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos*, 22,(4)-(88), 494-513.
- VASCONCELOS, J. (1921). Un llamado cordial. *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, 5-9.
- VIÑAO, A. (2006). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. Madrid: Morata.
- WAKS, L. J. (2006). Globalization, state transformation, and educational re-structuring: why postmodern diversity will prevail over standardization. *Stud Philos Educ*, 25, 403-424.
- ZEPEDA, B. (2012). Enseñar la nación. *La educación y la institucionalización de la idea de nación en el México de la Reforma (1855 – 1876)*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica – Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

**Fecha de recepción:** 20/09/2016

**Fecha de aprobación:** 14/11/2016



# Formação de Formadores em Supervisão Educacional

## Formación de formadores en Supervisión Educativa

## Training for trainers in Educational Supervision

PEREIRA MOREL, Yolanda<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo aborda a repercussão dos cursos de formação de formadores na supervisão educacional, ofertada pela Associação de Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - ASSERS, com sede em Porto Alegre, Brasil. Um desafio aceito proporcionando, no espaço e no tempo escolares, conhecimento e formação para a cidadania. Esta investigação promoveu um espaço de reflexão e construção teórica, tentando mostrar que é possível mudar o cenário educacional. Este trabalho traz uma retrospectiva da história da Supervisão Educacional e da ASSERS até os dias atuais. Analisa a contribuição dada pela instituição nos seus fazeres. Passa pela legislação que legitima o fazer da supervisão, pelas concepções de educação quanto à formação do educador e do especialista de educação. É um estudo de caráter descritivo e de abordagem quanti-qualitativa. Uma pesquisa exploratória que aborda questões tanto educacionais como questões humanas do educador, formador de formadores. Os sujeitos do estudo foram supervisores educacionais associados da ASSERS. Foi utilizado um questionário semi-estruturado objetivo, nas dimensões de qualidade satisfação e de importância. A análise dos dados foi indutiva e dedutiva ocorrendo através da técnica de análise do discurso, na qual se avalia as dificuldades e obstáculos enfrentados para o desenvolvimento dos cursos de formação e indica que há muito o que fazer para transformar o trabalho docente num ato de eficiência e eficácia para o cidadão, na busca de procedimentos que tragam enriquecimento educacional. Entre as buscas pessoais e coletivas, os desejos de cada formador vão se fortalecendo, assim como os desejos de contribuir através da educação para que mais pessoas encontrem um sentido na vida, mais pessoas sejam livres, mais pessoas sejam felizes.

**Palavras-chave:** Formação/ Educação/ Supervisão Educacional/ humanização/ vida.

### Resumen

En este artículo se analiza el impacto de los cursos de formación del profesorado en la supervisión educativa ofrecida por la Asociación de Supervisores de Rio Grande do Sul Educación - ASSERS, con sede en Porto Alegre, Brasil. Un desafío aceptado proporcionar, en el espacio y tiempo de la escuela, el conocimiento y la formación para la ciudadanía. Esta investigación ha promovido un espacio para la reflexión y la construcción teórica, tratando de mostrar que es posible cambiar el panorama educativo. Este trabajo presenta una retrospectiva de la historia de la Supervisión Educativa y ASSERS hasta nuestros días. Analiza la contribución de la institución en sus obras. Aprueba la ley que legitima la realización de la supervisión, los conceptos de educación para la formación del educador y especialista en educación. Se trata de un estudio descriptivo y el enfoque cuantitativo y cualitativo. Una investigación exploratoria que se dirige tanto a las cuestiones educativas tales como problemas humanos educador, formador de formadores. Los sujetos del estudio se asociaron supervisores educativos ASSERS. un cuestionario semi-estructurado se utilizó objetivo, las dimensiones de la satisfacción de la calidad e importancia. El análisis de datos fue inductivo y deductivo que ocurre a través de la técnica de análisis de discurso que evalúa las dificultades y obstáculos que enfrentan en el desarrollo de cursos de formación e indica que hay mucho por hacer para transformar el trabajo de la enseñanza un acto de eficiencia y eficacia para los ciudadanos en la búsqueda de procedimientos que traen enriquecimiento educativo. Entre búsqueda personal y colectiva, los deseos de cada entrenador se fortalecerán, así como el deseo de contribuir a través de la educación para que más personas encuentren un sentido a la vida, la mayoría de las personas son libres, más personas están contentos.

**Palabras clave:** formación/ la educación/ la supervisión educativa/ de humanización/ la vida.

<sup>1</sup> Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil / pedagogamestra@gmail.com

## Abstract

This article discusses the impact of teacher training courses in educational supervision offered by the Association of Supervisors of Rio Grande do Sul State Education - ASSERS, based in Porto Alegre, Brazil. A challenge accepted providing, in space and school time, knowledge and training for citizenship. This research has promoted a space for reflection and theoretical construction, trying to show that it is possible to change the educational landscape. This paper presents a retrospective of the history of Educational Supervision and ASSERS to the present day. Analyzes the contribution made by the institution in their doings. Passes the law that legitimizes the making of supervision, the concepts of education for the formation of the educator and specialist education. It is a descriptive study and quantitative and qualitative approach. An exploratory research that addresses both educational issues such as human issues educator, trainer of trainers. The study subjects were associated educational supervisors ASSERS. a semi-structured questionnaire was used objective, the dimensions of quality satisfaction and importance. Data analysis was inductive and deductive occurring through discourse analysis technique which evaluates the difficulties and obstacles faced in the development of training courses and indicates that there is much to do to transform the teaching work an act of efficiency and effectiveness for citizens in the search for procedures that bring educational enrichment. Between personal and collective search, the desires of each trainer will be strengthened, as well as the desire to contribute through education for more people to find meaning in life, most people are free, more people are happy.

**Keywords:** Training/ Education/ Educational Supervision/ humanization/ life.

## Introdução

Considerando as atuais necessidades das políticas de educação, é urgente a superação das contradições que surgem do confronto entre as práticas educativas e o processo formativo existente como meio de atendimento das políticas educacionais, com a redefinição das prioridades de atenção à educação e a conseqüente necessidade de um novo perfil profissional, longe de ser alcançado pelo paradigma tradicional de formação. Atualmente, os processos de ensino para a formação de formadores, passam por um importante momento de transição paradigmática, sendo a grande certeza na questão educacional, como um todo, a necessidade de definir o papel das instituições no âmbito da formação.

Pinheiros (1999) afirma que as transformações dos órgãos formadores perpassam a experimentação de novas tendências teóricas e estratégias de ensino nos processos de aprendizagem dos supervisores educacionais. Pinheiros cita que as dificuldades de se implementarem mudanças na prática profissional surgem ainda nos processos de educação, adiantando que, se o ensino formal tem interesse de graduar profissionais questionadores e reflexivos, é fundamental, se repensar os cursos desenvolvidos, os referenciais teóricos, além de proporcionar reflexões, discussões e análises do papel do professor nesses processos.

Especificamente em relação à qualificação de formadores, é recomendável que se forneçam nos cursos, subsídios aos docentes para repensarem e modificarem sua prática educativa, considerando a necessidade de instrumentalizar os professores para que sejam capazes de produzir sujeitos críticos, reflexivos e questionadores, em resposta às necessidades educacionais. Em geral, a trajetória do supervisor educacional apresenta uma grande defasagem entre os conhecimentos adquiridos e a demanda de trabalho relacionada à atuação junto aos educadores.

O desenho que a seqüência apresenta, conta com uma proposta metodológica desejada já há algum tempo. Em toda investigação científica, pretendeu-se concretizar uma metodologia para o sucesso. Por isso, a proposta apontou uma análise educacional enquadrada dentro das investigações das ciências humanas.

Este trabalho conta com vários capítulos. Antes do primeiro capítulo, apresenta-se a justificativa, ou seja, quais os antecedentes da investigação. Nela, mostra-se alguma investigação específica que se pode consultar sobre o tema, apreciando vasta literatura. Em seguida, é apresentada a metodologia a ser utilizada.

No título I, há uma reflexão sobre a necessidade de haver compromisso de todos na formação do educador, para que possa compreender a estreita relação entre as práticas sociais e a sua prática educacional. No título II, é feita uma análise do processo de formação, a começar pela definição do vocábulo “formar” e traz a questão da formação de formadores como um ponto de partida com função reprodutora na função e com valor de produtora de transformação. Em seguida, trata da formação do especialista de educação que encontra muitos obstáculos para sua prática, mas que não se acovarda e busca sua formação. Depois é a vez de falar sobre a função formadora dos supervisores educacionais numa tentativa de conhecer o que fomos, para compreender o que somos e decidir sobre o que seremos (Freire apud Grinspun, 2006).

No título III, traz a reflexão sobre educação e espiritualidade, quem ela é, o que faz e como poderia ser tratada: num reconciliar-se com o passado para confiar no futuro.

Nas considerações finais, é registrada a análise dos dados coletados, a partir do questionário aplicado nos supervisores educacionais associados ou não da ASSERS, mas que fizeram ou fazem os cursos de formação proporcionados pela instituição; o que acontece no trajeto entre a formação do educador e a prática pedagógica nas escolas. Como uma reflete na outra, ou não, e como e quando intervém uma na outra, ou não. Nas instituições onde a educação dá certo, com grandes índices de aproveitamento e desenvolvimento, com educadores comprometidos fazendo a diferença, certamente existe a figura do formador de formadores, um supervisor educacional. Ampliar o debate e buscar caminhos para a garantia de uma educação de qualidade é uma tarefa urgente para a qual esse artigo pretende contribuir e subsidiar.

## Metodologia

Após muitas leituras, observações e reflexões sobre a educação e a formação de formadores em supervisão educacional, foi elaborado o seguinte problema: - Qual é a repercussão dos cursos de formação de formadores em supervisão educacional, para os supervisores associados da ASSERS, no cotidiano da sua profissão?

Esta investigação teve como objetivos:

1. Reconstruir a trajetória da ASSERS do ponto de vista de sua atuação como instituição de representação de categoria cumpriu uma história de formação continuada e permanente de professores especialista de educação (gestão, supervisão e orientação);
2. Identificar a característica histórica dos cursos ofertados pela ASSERS ao longo de seis últimos anos, a ênfase dada em cada curso e a repercussão que os mesmos produzem.

Dada às características do problema para essa investigação, foi pensado um instrumento no marco de metodologias quantitativas e qualitativas que permitem abordar o assunto em toda sua amplitude e complexidade. Esta foi uma pesquisa exploratória, para melhor compreender o comportamento humano no contexto educacional, permitindo que a realidade seja percebida tal como ela é, e não como o pesquisador pensa que seja.

A pesquisa exploratória ajudou a resolver algumas dúvidas da investigação e direcionou mudanças de comportamento. Teve como princípio, partir de situações conhecidas, buscando ampliar o conhecimento. Levou à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para o pesquisador, contribuindo para a modificação do pensamento, ajustando as percepções próprias à percepção dos sujeitos que responderam o questionário.

O emprego equilibrado das metodologias quantitativas e qualitativas ampliou a compreensão sobre a realidade educacional. Através da abordagem quantitativa:

1. Buscou-se descrever significados que foram considerados inseparáveis aos atos, sendo tida como objetiva;
2. Permitiu focalizar, pontuar e estruturar sentimentos, pensamentos e ações usando dados quantitativos;
3. Os dados foram obtidos por meio de afirmações estruturadas;
4. A análise dos dados foi dedutiva (partiu do geral para o particular) e conduzida pelos resultados que foram generalizados.

Através da abordagem qualitativa:

1. Descreveu-se significados socialmente construídos, sendo então, subjetiva;
2. Não teve características estruturadas, enfatizou as interações e foi rica e no contexto;
3. A análise foi indutiva (do particular para o geral).
4. Serviu para avaliar resultados individuais dos participantes dos cursos, capacitações e formações continuadas ou permanentes.
5. Serviu para avaliar a dinâmica interna dos processos e atividades da instituição.

Vantagens na adoção da abordagem quantitativa:

1. Possibilitou a análise direta dos dados;
2. Permitiu a generalização pela representatividade.

Vantagens da adoção da abordagem qualitativa:

1. Considerou a subjetividade dos pesquisados;
2. Permitiu compreender os resultados individualizados.

A variedade de experiências que a atividade docente oferece nas escolas merece preocupação com a formação dos formadores em supervisão educacional, apesar da não existência de um supervisor educacional em cada escola. Este fato, diariamente na vida profissional, faz com que surjam situações que levam os educadores a tomarem decisões colocando à prova a capacidade de solução no manejo dos problemas diários.

Foi aplicado um questionário em 30 (trinta) supervisores educacionais associados da ASSERS (que realizam ou já realizaram cursos de formação nesta instituição), com o objetivo de compreender e melhorar o processo de formação de formadores no contexto da qual se desenvolve. Esta amostra foi escolhida visto que os cursos promovidos pela ASSERS são especificamente direcionados a este tipo de clientela, e por que há o desejo de se identificarem benefícios e resultados, além de averiguar se houve atendimento às expectativas dos sujeitos envolvidos. Desta forma, deseja-se estabelecer linhas estratégicas e úteis no contexto dos cursos de formação de formadores em supervisão educacional desenvolvidos na instituição. O objetivo deste questionário foi saber qual a repercussão que os cursos da ASSERS estão tendo no cotidiano profissional dos supervisores educacionais que deles se utilizam. Foram obtidas respostas de 23 (vinte e três) supervisores educacionais, representando 77% do total de questionários aplicados.



Conceitualmente, partiu-se do entendimento sobre educação como um processo em que se amplia a participação de todos nos estabelecimentos de ensino, reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade dos educadores.

A fase inicial da investigação contou com uma profunda revisão de literatura que determinou o marco teórico de referência deste trabalho, tais como: leis, documentos técnicos em âmbito institucional, aplicação do questionário, análise das impressões e conclusões. Para cada fase da investigação existiu um cronograma preciso.

## 1. Políticas Públicas de Formação de Supervisores Educacionais

A vida acontece em meio a muitas transformações sociais, principalmente no campo educacional. Novas metas, novas exigências, novas práticas pedagógicas. E, no meio disto tudo, se encontra a supervisão educacional (no papel de formador de formadores) promovendo a democratização do ensino de boa qualidade, ação primordial para a formação de uma cidadania humana entre as pessoas como um todo. Por isso, a ação supervisora não se limita à unidade escolar, mas articula redes escolares, harmoniza políticas públicas de concretização de toda educação e formação dos docentes, construindo uma sociedade mais justa e equitativa para todos os brasileiros (Primiano, 2000).

A reforma na formação dos educadores, de fato, aconteceu após os anos 90, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, redefinindo as políticas de formação docente na sociedade brasileira. Oriundas da descentralização administrativa e da implementação de uma nova racionalidade, evidenciou a vinculação com o Banco Mundial<sup>2</sup> (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a União das nações Unidas pela Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) que influenciam políticas públicas nos países em desenvolvimento.

As políticas de formação constituem um grande desafio, uma vez que elas sofrem mudanças impondo exigências aos educadores, dificultando a apreensão das implicações, tanto no campo de atuação, como no processo de profissionalização docente. A reforma na formação dos educadores embasou-se na lógica da eficiência e qualidade do ensino já que o índice educacional encontrava-se muito baixo pelas suas condições históricas, políticas e sociais.

O Banco Mundial interveio nas políticas educacionais, uma vez que houve uma expansão da educação e aumento dos índices de matrículas. Assim sendo, o Banco Mundial assumiu a liderança “da condução das políticas e das estratégias sociais e educacionais sistematizando-as nos documentos oficiais.” (Silva, 2002, p. 67).

Os supervisores educacionais foram vistos como agentes de mudança no contexto educacional, uma vez que são atribuídas responsabilidades pela formação de atitudes, pela concretização de aspirações por parte dos educadores, preparando-os para o futuro, para o desenvolvimento da autonomia, para o despertar da curiosidade e criando condições para o desenvolvimento da educação. Assim, o Banco Mundial elaborou propostas de alterações na formação de educadores, ajustando-os às inovações educacionais, aperfeiçoando o processo ensino-aprendizagem e o sistema educativo de modo geral.

Torres (1996) compreende que existem contradições na política do Banco Mundial: o salário e a formação/capacitação de educadores, pois elas não se encontram em suas prioridades de investimento, mesmo reconhecendo a grande importância que possuem para que haja rendimento satisfatório no processo educacional. Neste sentido, vê-se que a formação ocupa os últimos lugares na escala de prioridades do Banco Mundial, entrando em conflito com os argumentos de preconizar uma formação e uma educação de qualidade. Nota-se que há uma desvinculação entre a formação e a capacitação como se ambas não se complementassem, constituindo partes do mesmo processo de “o que se ensina” e “como se ensina”. O Banco Mundial coloca nas mãos dos supervisores educacionais e dos educadores a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das políticas educacionais.

Conforme as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001, p. 28) “[...] é preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de educadores uma formação profissional de alto nível”. Assim, considera-se tarefa do supervisor educacional fazer com que o educador desenvolva o processo ensino-aprendizagem com a competência necessária.

Há necessidade de contextualizar e definir politicamente a perspectiva, as atribuições, o campo de atuação do supervisor educacional, delineando suas competências e funções, aspectos que caracterizam o perfil deste profissional. Seguindo o pensamento de Primiano (2000, p. 2), “[...] a construção coletiva e o respeito aos princípios de autonomia e de comprometimento profissional

<sup>2</sup> Banco Mundial é uma instituição financeira, formada por cinco instituições que desenvolvem funções específicas no processo de financiamento e investimento aos países em desenvolvimento, elegendo prioridades e estratégias em sua política financeira.

constituem condições para a realização da ação supervisora adequada às exigências e às necessidades reais.” Desta maneira, o processo ensino-aprendizagem supõe a coordenação do trabalho pedagógico compartilhado, seja lá o nome que for dado, “supervisor escolar”, “supervisor educacional”, “supervisor pedagógico”, “orientador pedagógico”, “coordenador pedagógico” etc. O importante é levar em conta a realidade, os problemas, a cultura e as experiências como linha de partida para acontecer a apropriação dos saberes conceituais, procedimentais e atitudinais para que se efetive a cidadania plena dos educandos.

Assim, defende-se a supervisão educacional como especialização do docente pertencente ao “ensinar na educação”. As discussões mais recentes retomam a preocupação com a relação teoria-prática no processo de formação e dão ênfase à necessária referência ao projeto político-pedagógico, para o fazer profissional do docente, para o “ensinar na escola” (Muramoto, 2002, p. 6).

No exercício da supervisão educacional uma das condições importantes para o docente se desenvolver profissionalmente é o diálogo, a reflexão do próprio trabalho, colocando a sua “teoria” em diálogo com outras, exercitar a reflexão, a crítica, o questionamento a respeito do seu trabalho, da contribuição que está ou não oferecendo para a democratização de uma educação de qualidade para todos. Políticas públicas de formação de supervisores educacionais significam transformar sujeitos e mundos em “alguma coisa melhor” (Brandão, 1995).

Supervisor Educacional como profissional com função política, crítica consciente, reflexiva, assumida, inovadora, decisória, transformadora, libertadora, criativa em todas as direções está consciente do processo histórico e do seu lugar dentro e fora da escola. Compreende e ultrapassa a percepção da instituição na sociedade capitalista, busca a transformação, tem clareza de sua posição político-educativa como sujeito ativo do processo histórico e provoca mudanças.

O eixo central do trabalho do supervisor educacional é a qualificação do processo de ensino como forma de possibilitar a efetiva aprendizagem por parte de todos. Então, algumas práticas empíricas que objetivam renovar a prática educativa podem ser utilizadas como estratégias complementares de trabalho, entre elas, pode-se citar a interação com os docentes, a visão estratégica e atualizada além da redução do caráter burocrático, ao mínimo (Pinheiro, 2007, p. 9).

Supervisão concentrada na formação dos docentes viabiliza o redirecionamento do trabalho pedagógico, dando atenção aos problemas educacionais e tomando consciência das mudanças sócio-educacionais. De acordo com Alonso:

Encarando-se a supervisão educacional como um trabalho de assessoramento dos educadores e à equipe escolar, tendo em vista o desenvolvimento de um projeto coletivo que propõe mudanças não só nas práticas usuais, mas também, nas concepções que as embasa, esse trabalho terá que ser encarado como uma interação entre iguais, onde não existem diferenças de posições entre os membros do grupo, mas uma relação de colaboração. Esta parece ser a única forma de alterar a prática existente, garantindo avanços significativos no desenvolvimento dos educadores (apud Pinheiro, 2007, p. 10).

Portanto, nota-se que a figura do supervisor educacional não é de um autoritário, de alguém superior e sim, de alguém comprometido com a educação.

A supervisão educacional tem o compromisso de garantir a qualidade de ensino da educação da formação humana, com um trabalho articulado e orgânico entre a real qualidade do trabalho pedagógico que subsidiará novas políticas e novas formas de administração escolar, visando à mudança (Pinheiro, 2007, p. 11).

Conseqüentemente poderá o supervisor educacional alcançar as metas educacionais, favorecendo o processo de fortalecimento das ações pedagógicas para a valorização dos educadores. Para isso, os supervisores educacionais poderão contar com sua entidade de classe que, no decorrer dos anos, foi se aprimorando, aperfeiçoando com o intuito de fazer a diferença no cenário educacional.

## 2. A formação do educador

A educação, hoje, requer outras formas de pensar e repensar a escola. O docente que veio de uma formação recebida para trabalhar com público homogêneo, passa a trabalhar com a diversidade, além de lhe ser exigido o desenvolvimento de capacidades grupais, resolução de problemas, elaboração, execução e acompanhamento de projetos, etc.

A formação do docente necessita ser revista, discutida, analisada, tencionada pelos pesquisadores da área. A pesquisa tem se caracterizada como um campo consistente de investigação na área educacional. Nos anos 70, a formação do docente pautou-se na

racionalidade técnica. Nos anos 80, propunha-se que o docente fosse um transformador da sociedade e dali pra frente, supõe-se que o educador seja um pesquisador, reflexivo, consciente da constituição de sua identidade. Mudam os aspectos socioculturais, as relações entre as pessoas, nas famílias e no trabalho.

Busca-se uma luz para iluminar o caminho a ser percorrido pelas trilhas da educação e compreender novos sentidos da escola, sentidos possíveis ao papel dos educadores. A geração e a circulação da informação, no ritmo em que acontece e na forma em que se faz, sem controle e verificação, criam situações imponderáveis. Apesar de os discursos científico-clássicos sustentarem os currículos, a quantidade e a incessante mudança em termos de conhecimentos, áreas de saber e formas de conhecer provocam nos currículos e na formação do educador um grande desafio.

Para o exercício da docência nos cursos de formação de formadores, a pesquisa tem elevada importância, atitude diária a ser assumida pelos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento em direção a uma aprendizagem significativa a qual se pode chamar de “gestão da pedagogia da pesquisa”. Vive-se um processo de rompimento dos padrões que exclui a racionalidade técnica e o ensino cartesiano, se transformando em uma nova percepção de mundo, de homem, de ciência. As verdades absolutas dão lugar às incertezas; o conhecimento lógico e definido dá lugar ao conhecimento provisório. É aconselhável assumir o processo pedagógico com objetivos e estratégias pedagógicas diferenciadas, propostas de trabalho voltadas para a potencialização dos indivíduos (Meirieu, 2002).

São necessárias propostas pedagógicas construídas a partir de metodologias mais dinâmicas e mais ativas. “(...) o desejo da homogeneidade é a ruína da educação” já dizia Meirieu (2005, p. 49). Este mesmo autor afirma que a relação pedagógica aborda também a questão da afetividade, vínculo, identificação e sedução. O prazer é um fator primordial para encontrar o êxito; mesmo para enfrentar as dificuldades, pode existir o prazer da descoberta.

Demo apud Kronbauer (2008) desafia o formador de formadores a assumir a pesquisa como atitude cotidiana, onde o questionamento reconstrutivo ganha espaço pedagógico, ganhando vida, sendo redimensionado para constituir-se em um lugar onde formador e formandos possam refletir, discutir, reconstruir seus saberes, gerar aprendizagens significativas.

Deseja-se uma política de educação com maior democracia, onde se repense o papel do formador de formadores, analise o currículo dos cursos de formação e redirecione as ações para que seja superada a crise da socialização, com a conscientização de que todos os envolvidos precisam mudar de atitude no seu dia-a-dia e compreendam as dificuldades da vida coletiva: o de transportar concepções da vida do mundo relacional até o mundo pedagógico, isto é, incluir no currículo a reflexão, a discussão e o entendimento de conceitos como identidade (cultural e social), alteridade, diferença, multiculturalismo, gênero, etnia, sexualidade, intolerância, preconceito, discriminação, violência, entre muitos.

É importante perceber que ninguém mais aceita apenas a transmissão de conhecimentos, mas necessita construir estes conhecimentos de maneira que possa relacionar e aplicar o aprendido às situações vivenciadas, uma vez que o processo de aprendizagem nunca está acabado e se enriquece com qualquer experiência. É aconselhável possibilitar aos formadores, em sua formação, pensarem sobre seu próprio processo educativo, enquanto educandos, para, daí, melhor se assumirem e se prepararem como formadores que estão sendo hoje ou que serão algum dia, com vistas, em especial, à sua atuação docente nos cursos de formação.

Mas, afinal, de que formação se está falando?

O que é formar? Quais os pressupostos que orientam as ações no campo da formação do educador? Formar em relação a quê? Que dimensões contêm a formação do educador? Se a formação se dá em diferentes dimensões, não podendo, portanto, ser pensada em uma única direção, que dimensões podem ser consideradas fundamentais?

Formar, segundo o Minidicionário Luft (2001, p. 335), significa dar forma a algo, criar, constituir, dar formação a alguém, educar, desenvolver-se, diplomar-se, graduar-se. Na mesma obra, formação é o ato ou efeito de formar; constituição de um ser ou de uma sociedade; maneira pela qual se constitui uma personalidade, um caráter, uma mentalidade; educação.

Formação inicial se relaciona ao ensino escolar obrigatório para a diplomação e potencialização da formação cultural básica e de caráter profissional. Formação continuada se relaciona às demandas e necessidades formativas durante a vida profissional de cada docente, na busca de projetos inovadores, da articulação da teoria com a prática para provocar a mudança. Processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que “favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo” (Bruno, 2002, p. 26-27).

Formação permanente é a formação desenvolvida em todos os ciclos vitais do indivíduo, sem limite de tempo. Ela acompanha e desenvolve o direito a educar-se desde o nascimento até a morte, incluindo a formação acadêmica e a pessoal, inclusive. A educação permanente engloba as práticas escolares e extraescolares em qualquer idade e condição. Na educação permanente, cada um vai seguindo sua formação, pois não são formados indivíduos específicos para desenvolver uma determinada atividade, e sim, forma-se um ser humano.

Os cursos de formação vêm enfatizando mais os aspectos de conhecimento de áreas ou conteúdos específicos e conhecimentos de prática e procedimentos básicos (métodos e técnicas) em seu currículo. Conforme Luck (2000, p. 14), observa-se que “outros aspectos vitais para a promoção de uma educação integral e humanizadora são colocados em segundo plano”. Por exemplo:

- conhecimento dos processos de desenvolvimento humano;
- conhecimento dos processos de aprendizagem;
- compreensão das influências do ambiente sócio-econômico-cultural sobre o educando;
- compreensão de ter sensibilidade para as diferenças individuais dos educandos;
- habilidade em manter um relacionamento humano eficaz;
- habilidade em resolver problemas de sala de aula;
- habilidade em motivar os educandos;
- habilidade em selecionar e desenvolver formas de desempenho adequados ao processo de ensino;
- habilidade em trabalhar cooperativamente;
- interesse em trabalhar em função das necessidades dos educandos

É importante saber que “nenhum sistema educacional será melhor que a qualidade e habilidade de seus educadores” (Rockefeller Brothers Foundation apud Luck, 2000, p. 15). Observa-se, ainda, que o trajeto da formação sofreu alterações no decorrer do tempo, tentando atender as necessidades do mundo atual. Está sendo exigida uma formação “nos moldes globalizantes (mais flexível e respeitando os princípios da democracia) e não mais baseado na rigidez e no autoritarismo”, como cita Hengemühle (2004, p. 133). É preciso estar atento às reflexões, aos desafios e às perspectivas quanto à formação.

Em decorrência de ações formadoras, este precisa incluir novas práticas no seu cotidiano educacional. O campo da formação nutre-se e nutre todo o processo de produção da educação, tendo-se claro que as relações entre educação e formação imbricam-se com as necessidades educativas da sociedade e “com as transformações no mundo do trabalho redefinindo o conjunto das profissões, criando, para o docente, novas exigências e um novo desenho de organização social e política, no qual se inscreve o cenário educacional” (Bruno, 2002, p. 30). Para o formador de formadores é exigido um repensar de objetivos e modalidades para o processo de formação docente.

É importante enriquecer os processos educativos de maneira que possam contribuir com a autonomia, a criatividade, a crítica e a busca ativa e interativa do conhecimento. Toda mudança nasce do casamento entre a necessidade e o desejo (Rosa, 1994, p. 16). A formação é um ato pedagógico, social e psicológico.

### **3. Formação do Especialista de Educação: Supervisor Educacional**

O trabalho do supervisor é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço, favorecendo a tomada de consciência dos docentes sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto educacional em que atuam, propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes (tornando-os autores de suas próprias práticas), um trabalho complexo e essencial. O trabalho do supervisor como formador busca compreender a realidade educacional e seus desafios, construir alternativas que mostrem adequação e satisfação dos participantes com um mínimo de consciência entre as ações pedagógicas.

Formar, articular e transformar é muito difícil, porque não existem receitas. É preciso usar a criatividade em soluções viáveis a cada contexto. Por outro lado, não se pode considerar como uma tarefa técnica esta mudança de práticas pedagógicas, porque não é uma substituição de programas, métodos de ensino e formas de avaliação corriqueira.

Para mudar as práticas, é preciso reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, lançar olhares questionadores e de estranhamento para o que é familiar e que parece impossível mudar. É preciso reclassificar valores, trocar de hábitos, coisas importantes para a identidade pessoal e profissional.

Fazer mudanças significa fazer diferentes as relações, desestabilizar a estrutura de poder, provocar conflitos, enfrentar desgastes e frustrações entre os sujeitos. Significa alterar muito a cultura organizacional. É por isso que os educadores são tão resistentes às mudanças, por causa das incertezas. Assim sendo, é claro que o supervisor como formador encontra obstáculos para desempenhar suas funções, uma vez que é pego pelas emergências e necessidades do dia-a-dia, com funções mal compreendidas e muito mal delimitadas, quase sempre sem apoio, tentando vencer seus temores, sua insegurança, seu isolamento para conquistar seu espaço.

O que se fala, não é nenhuma novidade, mas salienta-se a dificuldade e a importância do trabalho do supervisor educacional que pode ser desenvolvido com docentes para que, ao criarem propostas de ensino para contemplar os desafios da educação, construam sua qualificação profissional. É importante investir na formação do educador, em especial do supervisor educacional, uma vez que este é o agente estimulador e articulador do processo educativo.

Construir um espaço de formação para que possa apresentar as dificuldades inerentes à sua função, partilhar angústias, refletir sua prática, trocar experiências, crescer profissionalmente, de maneira que consiga desempenhar-se plenamente dentro de sua condição de formador de formadores. Mudança de mentalidade não se decreta, é amadurecida num processo paciente e frágil, exigindo esforço, suporte, atenção e tempo.

A formação é condição necessária para o desenvolvimento de uma prática de intervenção adequada aos processos de ensino e de aprendizagem realizados nas instituições educacionais. A falta desta formação faz com que o supervisor educacional fique distante do seu objeto de trabalho que é seu colega educador. O supervisor educacional, indiscutivelmente, é coautor e corresponsável pelos resultados da aprendizagem.

São necessárias atitudes formativas direcionadas para a qualificação constante e permanente do educador. Na formação, o supervisor educacional deve ter como objetivo possibilitar o repensar da prática do supervisor educacional e a construção de competências que contribuam progressivamente para a efetivação e consolidação de uma estrutura de formação permanente.

Esta formação solicitará um envolvimento maior, conhecimentos didáticos, desenvolvimento da observação e análise da ação pedagógica, além do rompimento para com o modelo convencional de formação, transformando-se numa ação rigorosa provocando alterações nas práticas no momento de sua revelação. Segundo Anthony Giddens (2007), vive-se um período em que a produção intensa e acelerada de conhecimento “empurra” a vida social para fora dos ancoradouros da tradição. Portanto, a formação inicial nos dias de hoje, dá um salto adiante. As dimensões e a duração dessa formação inicial revelarão a importância que a sociedade atribui a atividade docente. Existe uma esperança de que as diferenças de formação entre os educadores nas várias etapas educativas sejam diferenças apenas de modalidades, de especialização, mas que todos sejam valorizados da mesma forma, independente de suas funções.

A formação não pode mais se fundamentar em uma concepção que reduz a prática numa mera aplicação, uma vez que ela não é adquirida de um dia para o outro, mas progressivamente, integrando-se ao itinerário biográfico da pessoa e mediante uma evolução da profissionalização, entendida em sentido amplo

Deveria ser uma questão prioritária na formação, compreender a vida emocional do educador, seus sentimentos em relação ao seu trabalho, levar em conta sua vida emocional e os contextos em que se desenvolve de forma que a cultivem positivamente, evitando destruí-la. (Hargreaves, 1999, p. 136).

Embora a formação esteja muito próxima das necessidades administrativas dos sistemas, ela ultrapassa os limites na direção de formar indivíduos com vontade de enfrentar as incertezas da mudança, capazes de suportar o realityshock, o contato com a realidade; pessoas que não temem o ambiente educacional espelhado numa sociedade contraditória e heterogênea, que querem enfrentar o conflito como quesito indispensável para o crescimento coletivo. “Os problemas são nossos amigos”, afirma Fullan (1994, p. 159).

A formação aprofunda-se em todas as atividades nas quais tanto o educador, como o supervisor educacional, têm a oportunidade de avaliar conflitos de caráter cultural, de compartilhar pontos de vista com seus pares, enfrentam dilemas morais, são cúmplices de contatos e experiências, e desenvolvem práticas em ambientes socioculturais diferenciados. A revisão da formação reforça a interlocução entre os mais variados cursos e entre universidade, associações, escolas, institutos educacionais, etc. Estas fomentam uma prática e uma pesquisa educacionais.

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos educadores sobre as razões que justificam suas práticas pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o supervisor está favorecendo a tomada de consciência dos educadores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto educacional em que atuam. Estimular o processo de tomada de decisão para encontrar alternativas para superar os problemas e promover a constante retomada da atividade reflexiva para readequar e aperfeiçoar



as medidas implementadas, o supervisor educacional propicia condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas (Garrido, 2002, p. 9)

A demanda dentro de uma instituição educacional é composta de educadores e, estes, são à base do trabalho de formação por parte do supervisor educacional, entendida como desenvolvimento pessoal para poder transformar-se. É um processo interno de modificação: forma de pensar em si mesmo, como se relacionar com os outros. O supervisor educacional toma a formação como qualificação para o trabalho, transformar-se para transformar, construir habilidades/competências/conhecimento. Mas esta formação deve SE embasar no desenvolvimento da espiritualidade humana.

#### 4. Educação e espiritualidade

Pela educação, se busca um sentido para a vida, se procura a humanização, uma consciência que permita solidariedade, autonomia, percepção, emoção, fraternidade. As atitudes, os comportamentos, os pensamentos, os atos, os fatos e as idéias se articulam entre si, estando em constante movimento; se lida com o complexo, com a incerteza, num mundo em que a tecnologia do conhecimento avança assustadoramente.

Afirma Jean-Yves Leloup que

*o homem é [...] humano naquilo que nele lhe permite superar-se, abrir-se ao outro, seja o outro nosso vizinho, o nosso próximo, aquele que encontramos, ou o Totalmente Outro. Privar o homem dessa dimensão equivale a privar o homem de sua dimensão espiritual. (Jean-Yves Leloup, 2002, p. 64)*

A educação frente às dubiedades das situações vividas pela espécie humana, neste mundo complexo, possui a missão de resgatar em cada sujeito sua capacidade de perceber as complementaridades das relações humanas e do Universo, e construir espaços para o desenvolvimento das suas capacidades, sem o amordaçamento e o controle de conhecimento, visando à produção de saberes que permitam implementar, nos meios mecanicistas, processos que viabilizem o despertar de uma consciência que reencante o ser humano na sua essência (Kronbauer, 2008, p. 95-96).

Assim sendo, vê-se que através da educação se poderá estimular a consciência humana no que diz respeito à escala de valores, quando o ser humano normalmente inibe seu potencial criador e a ampliação de sua mente, em benefício de idéias que somente objetivam o ter e o fazer, deixando de lado o ser e o conviver. Todo e qualquer formador é, hoje em dia, um elemento muito frágil no sistema educativo. Ele está numa posição de subordinação frente à organização administrativa e toda sua burocracia, e, à ingerência política.

O formador anda despojado da proteção jurídica e o reconhecimento social, elementos imprescindíveis para o exercício profissional. De acordo com Bruitago (2008) através dos tempos houve deterioração do papel do supervisor no processo educacional, devido a:

1. queda do prestígio social;
2. aumento do trabalho administrativo ou burocrático e, em geral, sobrecarga de tarefas;
3. escassez de tempo para formação.

No entanto, o mal-estar do formador não afeta apenas questões organizativas do sistema de ensino, mas também a dificuldade e o desassossego que ele mesmo está vendo no desenvolvimento de seu trabalho. Parece estar havendo uma fuga da profissão docente, um fenômeno tão novo e tão grave que parece ser o maior problema moral dos tempos.

A crise pela qual o educador passa (desmotivação) e a ineficácia do sistema educativo (fracasso) têm sua causa no desajuste entre educador e sociedade; a ineficácia do sistema educativo de corresponder aos desafios apresentados pode ser decorrente da falta de adaptação do educador diante das mudanças sociais e ao fato de não conseguir se adaptar ao novo modelo de aquisição de conhecimentos (centrado na aquisição de estratégias e procedimentos). Formadores continuam desempenhando seus papéis tradicionalmente, centrando numa atividade individual e autoritária.

Os problemas da educação não se fixam no que é ensinado, mas sim, em como é ensinado e “enquanto não se entender isso todo o esforço de mudança será inútil. É preciso entender isto para que se possa realmente mudar algo na educação” (Delval, 1990, p.204). Surge uma pergunta: que educação se quer construir, aqui e agora?



O formador é um agente externo ao próprio processo de formar, porque se limita a proporcionar “ferramentas” ao formado. O formador eficaz é aquele que se ajusta aos níveis do formado, aquele que presta melhor ajuda, enfim, o melhor orientador. O caminho é repensar a problemática básica da formação, de maneira que seu discurso seja uma tentativa de articular uma resposta com sentido.

O eixo referencial básico e elementar do processo de formação é a relação formador/formando. É importante deixar de ser um mero administrador de ferramentas cognitivas e desempenhar uma atividade qualitativamente diferente.

O formador é um criador de almas e observar que o caminho é a condição existencial do formando, em contínuo processo de formação: lento e difícil, sendo alcançado pouco a pouco, depois de muito esforço, buscando a superação. Este processo se apresenta na forma de tensão onde o que está em jogo é o destino do formando.

O processo educativo não é apenas conceitual. Esta é a “educação da virtude”, onde são colocadas em movimento todas as potencialidades do ser, tanto intelectuais, emotivas, quanto volitivas. A formação é uma questão de “relação” e, assim, se utiliza da pedagogia do diálogo, como já dizia Sócrates. As convicções movem o homem e o transformam.

O verdadeiro educador é um “artista”, um fazedor de indivíduos livres. A liberdade é a alavanca que move e remove a existência de cada um; fixa e germina em um solo anterior; o amor e o olhar, a palavra ou o silêncio, a presença e a esperança do outro.

A vida humana percorre um triplo horizonte:

1. conhecimento das coisas (realidade)
2. reconhecimento de si mesmo (interioridade)
3. aceitação do outro (proximidade)

O ser humano, com todos os seus dinamismos em jogo e em relação ativa por ambas as partes, é o eixo, critério e meta da educação. Ao formador, cabe conhecer a realidade exterior e descobrir-se a si mesmo como sujeito, tarefa essencial, a mais difícil e mais urgente da educação. Como também, conhecer o outro, aceitar a sua diferença conhecida e interpretada, pensar a própria existência.

Razão e autonomia no indivíduo são necessárias, mas insuficientes para tornar possível o desdobramento humano da humanidade. O ser humano não se define apenas pela sua autonomia, pela sua capacidade para sobreviver como o mais forte e pela sua abertura para a transcendência (Kant, Darwin, Rahner).

Buitrago ( 2008, p. 9) cita que:

*O primeiro problema e a primeira solução da educação hoje são os formadores. Problema, porque a educação foi subtraída aos agentes pessoais e às instituições educativas, para ficar nas mãos dos poderes anônimos, de uma sociedade na qual a economia e a política regem como fatores soberanos. Solução: a lucidez intelectual e a coragem moral, a razão teórica e o empenho profissional, o exercício crítico e a proposta cultural de cada um em seu posto de trabalho diário e de todos como consciência social e moral são a condição necessária para superar uma invasão ideológica e subtrair-nos a uma decadência do pessoal que está ameaçando a vida humana.*

A formação de formadores incumbir-se-á de ser sempre nova em ênfases e métodos e eterna em intenções e fins: abrir os formados para a realidade, para a interioridade, para o outro, para a transcendência da verdade, para o exercício da responsabilidade e da esperança. O formador procurará encarnar a virtude da prudência. Não é apenas uma questão de dominar as técnicas ou procedimentos, mas é uma questão de “ser”. A maior maneira de desenvolver a formação docente reside na comunicação de vivências interiores no contexto da confiança. O formador tem uma importância decisiva na condução do espírito, não sendo um elemento a mais da educação, mas o elemento-chave da dela, por ser portador e transmissor de um ideal de vida.

A formação desperta as potências que pulsam no homem, como sementes, adormecidas no fundo da alma, para que possa ser livre. E não há melhor nem maior método do que a comunicação de experiências vividas. A verdadeira formação começa pela própria formação do formador, pois sua vida e sua palavra constituem exemplo primordial para a inteligência do formado.

Se o que o formador de formadores mais deseja é amar e ser amado, o amor precisa se tornar, obrigatoriamente, a experiência interna mais adequada e mais segura para que ele possa se sentir realmente feliz. Precisa de humanização.

## Considerações Finais

Há necessidade de refletir a respeito de uma educação passando pela prática da inter-relação na instituição educacional e, também, fora dela, onde educador proporciona a construção do saber correlacionando temas e conteúdos, mostrando suas interligações, provocando análise e reflexão sobre o que é proposto, resultando numa nova descoberta. Todo e qualquer pedagogo deve ensinar que o educando além de descobrir o novo, possa entendê-lo de fato. Mas, para que isso aconteça é preciso “construir currículos práticos e interligados, recheados de comparações e fatos do cotidiano, propondo atividades interessantes e realizáveis com prazer” (Kulzer, 2008, p. 15).

O inexorável papel da educação é preparar o indivíduo para a vida. Precisa-se de educadores bons em todas as áreas, que dêem algo mais, que saibam concretizar os desejos que, antes de transformar os indivíduos em profissionais, os transformem em gente. “Construir currículos que contenham os pensamentos e sentimentos do educador, o aprender a fazer, a ser e a conviver, isto é, falar de valores, de estratégias de aprendizagem, de trabalho em equipe, formar pessoas para a construção de uma sociedade justa, digna e igualitária” já pensava Kulzer (2008, p. 15).

Analisando as respostas dos questionários aplicados em supervisores educacionais associados da ASSERS, observou-se que a grande maioria, se encontra satisfeita com os cursos de formação de formadores em supervisão educacional, desenvolvidos na associação, embora seja necessário seduzir também as direções das escolas no objetivo de darem espaço para atuação do supervisor educacional.

Quanto à questão apresentada no problema do projeto de pesquisa: qual a repercussão dos cursos de formação de formadores em supervisão educacional para os associados da ASSERS no cotidiano da sua profissão é possível perceber os desdobramentos e o compromisso da associação como instituição que atende aos interesses dos seus associados. A instituição está integrada ao processo de criação e desenvolvimento de cursos de formação adequados e necessários para a concretização de uma educação de qualidade.

A multiplicação destes cursos e a assessoria despendida na área da supervisão educacional, num movimento constante e regular de formação continuada, viabilizam a pesquisa e o ensino, articulados pelo trabalho transformador que procura romper com as dicotomias tradicionais entre ensino/pesquisa, produção/transmissão do conhecimento, sujeito/objeto, conteúdo/método, processo/produto, teoria/prática.

Como repercussão observa-se, também, a promoção de processos educativos consistentes de participação e de exercício de solidariedade. Seguindo esta ótica, pode-se dizer que foi fundamental este questionamento para inventariar os resultados alcançados nos cursos de formação de formadores desenvolvidos pela ASSERS. Procurando suas marcas, suas pegadas, seus movimentos nas instituições educativas, criticando o processo e valorizando e incorporando o erro, já que é preciso errar para, num processo de desilusão e espanto, construir verdades que serão sempre provisórias.

A decisão de desenvolver cursos de formação de formadores para atender aos supervisores educacionais surgiu da necessidade de modificar o cenário educacional atual. Sendo a construção dos cursos vista como espaço de formação de supervisores educacionais e de professores/supervisores, bem como da transmissão de conhecimentos e práticas, para o confronto de saberes, em que educadores falam de pontos de vista diferenciados, a demanda maior passa a ser a superação de obstáculos e do isolamento intelectual que implica em aprender com o outro exigindo mais compromisso e vontade profissional, bem como estudos e pesquisas. Então, é lançado o desafio: para formador e formadores aceitarem o confronto e a possibilidade de criação coletiva do conhecimento, para que sejam capazes de perceberem “de novo” suas práticas profissionais e intervirem na realidade, transformando-a. Ao se falar em formação, é preciso “levar em conta que é nela que se dá a formalização e a divulgação de conhecimentos e a apropriação teórica das práticas da própria teoria [...]” (Alves, 1993, p. 128-129).

Seguindo algumas concepções de que os cursos de formação de formadores são essencialmente conteudistas, pode-se auferir que aqueles desenvolvidos na ASSERS têm a preocupação de significar seus temas, pois “mais vale um espírito bem formado, que uma cabeça bem cheia”, conforme dizia Montaigne (1553-1592). O autor critica a educação preocupada somente com a parte cognitiva, uma aprendizagem calcada somente na fala do educador e a submissão do aprendente aos textos didáticos. Para Montaigne, o verdadeiro educador desperta o prazer, a curiosidade pelo desafio entre outras coisas. Saber articular conhecimentos, tirar conclusões, acostumar-se à aquisição e ao uso da informação já fazia parte das preocupações de Montaigne. E a ASSERS comunga da mesma posição, desfazendo a idéia de que seus cursos sejam conteudistas.

A necessidade de se utilizar à investigação como recurso educacional já era preocupação dos educadores desde 1930, quando Stenhouse versava sobre as técnicas e os conhecimentos como dúvidas e o educador como experimentador no cotidiano, lançando

mão de estratégias variadas para obter as melhores soluções para a garantia da aprendizagem, criando um currículo adequado à realidade e às necessidades tanto do formador como dos formadores em supervisão educacional. Portanto, o programa curricular dos cursos da formação de formadores em supervisão educacional desenvolvidos na ASSERS encontra-se intimamente vinculados à leitura da atual realidade.

Estes cursos dão suporte para a qualidade da educação nas escolas onde há supervisores educacionais, mudando os aspectos sócio-culturais, familiares, relações interpessoais e profissionais. Como diz o slogan da ASSERS “Escola sem supervisor educacional é barco sem rumo”, porque segundo Herbart (1776-1841). “A figura do supervisor educacional desponta como elemento de intermediação associada à idéia de mudança” (Ferreira, 1999, p. 169). A ação supervisora é muito mais crítica-reflexiva do que simplesmente trabalhos burocráticos rotineiros. Onde há trabalho supervisionado de maneira coletiva que envolva educadores orientados e desejosos por alcançar objetivos comuns, o compromisso de qualidade e transformação se faz presente diariamente. Acredita-se que o supervisor educacional, ao trabalhar suas relações junto com o educador, está contribuindo no processo educacional.

Os cursos de formação de formadores têm contribuído para a qualificação e formação contínua dos associados da ASSERS, desenvolvendo papel importante uma vez que acreditou que poderia dar certo, mesmo com a ameaça de extinção da função do supervisor educacional. Eles trazem mudanças de comportamento no educador, que se dá não por meio do domínio de conhecimentos, mas sim, pela vivência das experiências propostas nos encontros. A formação centrada no trabalho docente, nas relações que se estabelecem dentro da escola e na importância da vinculação entre formação docente e práticas escolares como currículo, didática, avaliação e gestão têm trazido uma contribuição relevante para a educação em geral, e, a formação continuada mais especificamente.

São muitos os avanços da ASSERS e as contribuições permitem aos formadores desenvolver ações que levam em conta um educador integrado num contexto sócio-histórico que tem como função transmitir o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade sempre levando em conta a necessidade de olhar, compreender, considerar e respeitar as necessidades dos educadores, considerando-os como parceiros na construção do saber.

Embasada nas teorias da educação conforme o desenvolvimento da pedagogia, o supervisor educacional, enquanto formador de formadores, foi absorvendo e transpondo barreiras, sempre preocupado com a construção de um modelo educacional em que a atividade do aprender/fazer seja relevante e não somente uma ação de transmitir e que o conhecimento seja entendido como uma organização dinâmica e não inconsciente desvinculada da prática social de forma que se possa aproximar a teoria e a prática, a ação e a reflexão, a formação da consciência e a realidade material e cultural (Azevedo, 2001), propiciando um desenvolvimento profissional que contemple a capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações diárias com as produções de novos conhecimentos para reaproximar a teoria e a prática de ensinar.

## Referências bibliográficas

- ALVES, N. (1993). A Formação dos profissionais da educação na ótica dos movimentos sociais organizados. In: *Linhas de rumo em formação de professores*, Anais do I Congresso Internacional De Formação De Professores Nos Países De Língua E Expressão Portuguesas. Aveiro (Portugal).
- AZEVEDO, J. M.L. de. (2001). *A Educação como política pública: polêmicas do nosso tempo*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- BRANDÃO, C. R. (1995). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos)
- BRASIL. (2001). *Proposta de Diretrizes para da Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*. Ministério da Educação.
- BRUNO, E. B. G. (2002). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola.
- BUITRAGO, J. P. (2008). *O professor como formador moral: a relevância do exemplo*. São Paulo: Edições Paulinas
- DELVAL, J. (1990). *Rumo a uma educação democrática*. Porto Alegre: Artmed.
- FERREIRA, N. S. C. (1999). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez.
- FULLAN, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, CIDE-MEC, 304, 147-161.
- GARRIDO, E. (2002). Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: Bruno, E. B. G et al., *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola
- GIDDENS, A. (2007). *A Europa na era global*. Editorial Presença.
- GRINSPUN, M. (2006). *A Orientação educacional - Conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- HALGREAVES, A (1999). *Hacia una geografía social de la formación docente*. In: *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: AKAL.
- HENGEMÜHLE, A (2004). *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes.
- KRONBAUER, S. C. G. & Simionato, M. F. (2008). *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Edições Paulinas.
- KULZER, C. A. (2008). Escolas para a Universidade ou para a vida. *Jornal Zero Hora do dia*, Porto Alegre/Rio Grande do Sul/Brasil.
- LELOUP, J-Y. (2002). *Se minha casa pegasse fogo, eu salvaria o fogo*. São Paulo: UNESP.
- LUCK, H. (2000). *Ação Integrada – Administração, Supervisão e Orientação Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Vozes
- LUFT, C. P. (2001). *Minidicionário*. São Paulo: Editora Ática.
- MEIRIEU, P. (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.
- MEIRIEU, P. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- MURAMOTO, H. M. S. (2002). *Formação de Supervisores*. In: A Formação do Supervisor, Palestra no VI Congresso Nacional e XIII Encontro Estadual de Supervisores Educacionais. Uruguaiana.
- PINHEIRO, C. T. (2007). *A Supervisão Educacional no Brasil em perspectiva histórica e política*. Salvador: Recanto das Letras.
- PINHEIROS, V. E. (1999). *O processo ensino-aprendizagem na enfermagem*. Belo Horizonte.
- PRIMIANO, D. M. do C. R. (2000). A Formação do Supervisor de Magistério. In: *A Formação do Supervisor*, Palestra no VI Congresso Nacional e XIII Encontro Estadual de Supervisores Educacionais. Uruguaiana.

ROSA, S. S. (1994). *Construtivismo e mudança*. São Paulo: Cortez.

SILVA, M. A (2002). *Intervenção e Consentimento. A política do banco Mundial*. Campinas: Autores Associados, co-edición. FAPESP.

TORRES, R. M. (1996). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de Ward, M. J, HADDAD, S. (org.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez.

**Fecha de recepción:** 4/10/2016

**Fecha de aprobación:** 25/10/2016



# El impacto de las tutorías en la retención universitaria en los primeros años en Argentina

## The impact of tutoring in the university retention in the early years in Argentina

SANTANGELO, Maria Belén<sup>1</sup>

### Resumen

Teniendo en cuenta el fenómeno de masificación que se produjo en los últimos años en el acceso a la educación superior en Argentina, los programas de tutorías comenzaron a implementarse en numerosos claustros universitarios buscando nivelar de alguna manera la heterogeneidad de conocimientos con los que los estudiantes ingresaban a la universidad. De esta manera, el rol del tutor no se limita solamente a orientar a los alumnos en el ámbito académico sino también en guiarlos en la transición que supone el ingreso a la vida universitaria.

El presente artículo tiene como objetivo evaluar el impacto de las tutorías como herramienta para reducir el abandono universitario en la Argentina. En particular, se analiza la efectividad que tuvo el programa de tutorías que implementó la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) desde el 2009 en lograr una transición exitosa, es decir, en un año, desde el Ciclo Básico Común (CBC) a la facultad.

La metodología utilizada estuvo basada en el cruce de datos de distintas bases provistas por la FCEN: la base de ingresantes al CBC de Exactas, la base de ingresantes a la FCEN y las planillas de seguimiento académico a cargo de los tutores. De esta manera, se realizó un seguimiento personal de los alumnos de acuerdo a su año de ingreso al CBC y posterior ingreso a la facultad, teniendo en cuenta si participó o no del programa de tutorías. Los resultados de la investigación mostraron una relación positiva entre las acciones de orientación tutorial y el rendimiento académico ya que la gran mayoría de los jóvenes que fueron tutorados lograron ingresar a la facultad al año siguiente.

**Palabras clave:** tutorías/ educación superior/ Facultad de Ciencias Exactas/ transición/ rendimiento académico

### Abstract

Considering the massification regarding the access to university education that was experienced during the recently years in Argentina, tutoring programs were introduced in many universities as a way to level the great heterogeneity of knowledge among the students that initiate their university's studies. In this way, the tutor's role is not only limited to guide their students in the academic aspect, but also to help them in the transition that is behind the access to the university life.

This article aims to analyze the impact of tutoring in the university retention in Argentina. In particular, it studies how efficient is the program of tutoring that is carried on in the Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) of the Universidad de Buenos Aires (UBA) since 2009 in achieving a successful transition, understanding by this, one year between the Ciclo Básico Común (CBC) and the FCEN.

The methodology employed was based in the data crossing of databases provided by the FCEN: the students who entered the CBC's database, the one including the people that entered the FCEN and the academic sheets that were filled by the tutors. In this way, each student was analyzed considering the year they entered the CBC and later, the FCEN, taking into account if they had participated or not in the tutoring programs. The results of the investigation revealed a positive relation between the tutoring and the academic performance as most of the students that were tutored were able to access to the FCEN the following year that they have entered in the CBC.

**Keywords:** tutoring/ higher education/ Facultad de Ciencias Exactas y Naturales/ transition/ academic performance

<sup>1</sup> Centro de Estudios de Políticas Públicas/ belensantangelo3@gmail.com



## Introducción

En materia educativa, si bien las tasas de matriculación universitarias en la Argentina se incrementaron considerablemente hacia mediados de la década del 80 y mediados de los 90 (siendo la tasa de crecimiento promedio anual de la educación superior de 4,1 puntos para el período 1984 - 2000), no se ha logrado un desempeño similar en las tasas de graduación (García de Fanelli, 2015). Dicho avance en la cobertura es producto de la ausencia de mecanismos selectivos de admisión lo cual conlleva a que el alumnado universitario sea cada vez más heterogéneo respecto a su perfil socioeconómico (García de Fanelli, 2014). Estas desigualdades iniciales dificultan que los estudiantes puedan culminar sus estudios de educación superior en el tiempo y forma estipulados.

Las bajas tasas de graduación representan una problemática que no debe ser ignorada ya que el fortalecimiento de las universidades es fundamental para lograr el desarrollo económico siendo la educación un factor que contribuye a erradicar la pobreza y la marginalidad social. De esta manera, los autores ven a la educación superior como una herramienta para asegurar una mayor igualdad de oportunidades e inclusión social (Guadagni y Boero, 2015)

Dentro de los factores que pueden llegar a incidir en el rendimiento académico y abandono de los estudios universitarios se encuentran las políticas académicas tales como los mecanismos de admisión, la orientación vocacional, el seguimiento de alumnos y las tutorías; si bien es cierto que la deserción universitaria también está influenciada por las características demográficas, socioeconómicas y académicas de los estudiantes (García de Fanelli, 2014). A su vez, el grado de adaptación e integración del alumno a la vida universitaria es fundamental a la hora de influir en sus decisiones respecto a la continuidad o no de sus estudios (Tinto, 1975).

Frente a este panorama de masificación de la educación superior, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) impulsó en el 2004 el Programa de Calidad Universitaria buscando consolidar y fortalecer la educación superior argentina. En el marco de este programa, surgió en el 2009 el Proyecto de apoyo para el mejoramiento de la enseñanza de las carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI) con el objetivo de mejorar la promoción, inserción y retención de alumnos de primer año (Secretaría de Políticas Universitarias, 2015).

## I. Causas del abandono y deserción en la instancia universitaria

La deserción y el rendimiento en educación superior, así como también los posibles factores causales, han sido motivo de análisis de numerosos investigadores como Tinto (1975), García de Fanelli (2014) y Goldenhersh, Coria y Saino (2011) entre otros. Para Tinto (1975) es de gran importancia la interacción que desarrolla el individuo con la institución y con el resto de los estudiantes ya que si no logra integrarse exitosamente al sistema, serán mayores las probabilidades de deserción. A su vez, Tinto sostiene que puede darse el caso de que el individuo abandone la universidad no por motivos sociales sino por dificultades a la hora de afrontar las exigencias en el ámbito académico. Si bien el autor considera que la continuidad o no en las instituciones universitarias dependen en gran parte del grado de integración social y académica alcanzado por el individuo, también reconoce la existencia de otros factores influyentes en las decisiones de abandono tales como: el género, la experiencia familiar, la performance académica pasada y las habilidades personales.

García de Fanelli (2014) por su parte, distingue entre dos grupos de posibles factores que influyen en el rendimiento y abandono universitario: los factores individuales y los organizacionales. Dentro del primer grupo se pueden mencionar el sexo, la nacionalidad, el estado civil, el ingreso del hogar, el nivel educativo de los padres, la cantidad de horas de trabajo, el promedio alcanzado en la secundaria, si la escuela secundaria fue pública o privada y el rendimiento académico del primer año. Dentro del grupo de los factores organizacionales que afectan el desempeño, García de Fanelli menciona: la orientación vocacional, el seguimiento de alumnos, las tutorías, las becas, la relación alumno – docente y el gasto por alumno.

En la investigación llevada adelante por Goldenhersch, Coria y Saino (2011) se encuentran puntos en común con lo planteado por Tinto (1975) ya que sostienen que una multiplicidad de factores afecta el desempeño de los estudiantes durante su primer año universitario. Los autores consideran que la cuestión social y la integración en la institución universitaria son claves así como también la formación que el estudiante trae del secundario. A su vez, al igual que García de Fanelli (2014), sostienen que el contacto que el estudiante tenga con el docente y el desempeño del individuo en su primer año universitario son importantes a la hora de influir en el rendimiento académico futuro. Finalmente, Goldenhersch et.al en el 2011 encontraron que dentro de las razones por las cuales los estudiantes abandonaban la universidad se encuentran: la falta de atención personalizada, cursos muy numerosos, poca dedicación al estudio, elevada dificultad de las materias y cuestiones vocacionales.

## II. Programas de tutorías: su impacto en las tasas de deserción universitaria en argentina

### i. Objetivos y características de las tutorías. La importancia del rol del tutor

La implementación de distintos sistemas o programas de tutorías se define también en respuesta a las problemáticas que se identifican en la educación superior: dificultades en el acceso, deserción, escaso número de egresados, formación académica poco acorde a las competencias requeridas para la inserción laboral de los profesionales (Capelari, 2009, p.1).

Teniendo en cuenta la heterogeneidad cada vez mayor en el perfil de los ingresantes universitarios, es necesario acompañar los procesos de aprendizaje y proveer a los individuos de herramientas que permitan nivelar la adquisición diferencial de conocimientos en la escuela media (Goldenhersch et.al, 2011).

Frente a este panorama, las universidades nacionales comenzaron a llevar adelante políticas con el objetivo de aumentar la retención y graduación de los estudiantes. En el 2004, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) impulsó el Programa de Calidad Universitaria buscando consolidar y fortalecer la educación superior argentina. En el marco de dicho programa, las tutorías fueron una de las políticas que se implementaron en diversas universidades nacionales. En el caso particular de la Argentina, si bien los programas de tutorías no tienen direccionamientos políticos ni están explicitados formalmente, están a cargo de cada universidad; permitiendo de esta manera que la implementación de las tutorías se realice en función de las necesidades particulares en cada caso (Capelari, 2014).

Mediante las tutorías no sólo se busca lograr una mayor integración del individuo a la vida universitaria sino también ser una fuente de apoyo que acompañe al estudiante a lo largo de su formación como profesional, especialmente en los primeros años de la etapa universitaria. A su vez, los programas de tutorías son un espacio complementario a los planes de estudio, destinados al seguimiento académico de los alumnos para abordar las dificultades posibles asociadas al pasaje de la escuela secundaria a la universitaria (Bianculli y Marchal, 2013).

De acuerdo al IV Encuentro de la Red Argentina de Sistemas de Tutorías en carreras de Ingeniería y afines (RASTIA) los programas de tutorías están orientados a tratar de reducir la deserción universitaria en aquellas etapas en las cuales la probabilidad de abandono es mayor, como el pasaje de la escuela media a la universidad, el ingreso a la universidad, el primer año de estudios y el egreso. Definiendo a las tutorías como una estrategia pedagógica – institucional, RASTIA considera que los programas de tutorías no sólo deben estar dirigidos a facilitar la adaptación en los primeros años sino que es una política que debería acompañar a los estudiantes a lo largo de toda la etapa universitaria tratando de fomentar la graduación en el tiempo estipulado. A su vez, las tutorías deberían ampliar su cobertura para poder abordar las problemáticas propias de la educación superior tales como cuestionamientos acerca de la elección de la carrera ya avanzada la misma o la prolongación indeseada de los estudios producto del atraso y acumulación de exámenes finales (RASTIA, 2012).

Por su parte, Álvarez Pérez y González Afonso (2010) consideran que las principales contribuciones de la tutoría universitaria son el de brindar una mayor autonomía a los estudiantes, lograr una visión más integral del proceso formativo así como también mejorar la preparación del alumnado a lo largo de su vida. Los autores sostienen que la orientación en la educación superior es uno de los factores que contribuye a aumentar la calidad de la enseñanza y aprendizaje y que por eso es necesario implementarla si se quiere que los estudiantes potencien sus capacidades. Esta concepción del tutor como orientador implica que uno de los motivos que justifica la intervención tutorial es el de poder solucionar a través de atención personalizada diversas dificultades y problemas que los alumnos van encontrando a lo largo de la instancia universitaria (Capelari, 2009). Más allá de la acción orientadora con fines de mejorar el rendimiento académico, en los sistemas de tutorías es importante la relación que el tutor establece con el alumno ya que la misma debe ser personal, brindar contención al tutorado pero también darle la posibilidad de decidir por cuenta propia (Bianculli y Marchal, 2013).

El hecho de que los programas de tutorías en Argentina no estén bajo la dirección del gobierno deja en manos de cada universidad la decisión en torno a cuál será el rol que asumirá el tutor, cuáles serán los objetivos de las tutorías y cómo se implementará el programa en cada caso.

## ii. PACENI: análisis del impacto de las tutorías en la FCEN

### a. Objetivos del PACENI y análisis de datos publicados por la Dirección de Orientación Vocacional

En el 2009 comenzó a implementarse en la Argentina el Programa de Ingresantes CBC – Exactas con el objetivo de reducir los altos niveles de deserción detectados en el pasaje del CBC a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN). Este programa forma parte del Programa de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI) cuyas actividades están a cargo de la Dirección de Orientación Vocacional de Exactas (DOV) y apunta a incrementar la retención de aquellos estudiantes que cursan carreras que tienen como materia matemática. Dicho Programa de Ingresantes consiste en una charla de bienvenida, un curso previo de matemática y un sistema de tutorías.

En el caso del programa de tutores que se realiza en la FCEN de la UBA la función del tutor es la de acompañar a los estudiantes brindándoles información acerca de las carreras así como también ayudándolos a organizarse con el estudio. El principal objetivo de las tutorías es lograr un vínculo entre el ingreso al CBC y el pasaje a la facultad y proveer de herramientas a los alumnos para facilitar su adaptación a la vida universitaria.

Para poder estudiar el impacto de las tutorías implementadas en la FCEN desde el 2009, se analizaron en una primera instancia los datos publicados por la DOV anualmente. En promedio para el período 2009 – 2014, 86 de cada 100 inscriptos al CBC fueron asignados con un tutor. Sin embargo, 37 de cada 100 inscriptos al CBC participaron de las tutorías; es decir, establecieron algún tipo de contacto (ya sea virtual, presencial o a través de la plataforma) con el tutor asignado. El indicador utilizado por la DOV para evaluar el porcentaje de inscriptos al CBC que logran ingresar al año siguiente a la facultad es el índice de continuidad definido como:

$$\frac{\sum \text{de ingresantes a la FCEN años } i + (i+1) + (i+2)}{\sum \text{de ingresantes al CBC desde } (i-1) + i + (i+1)} \times 100$$

En el marco del presente trabajo de investigación, se utilizó una variante de dicho índice ya que se consideró para el cálculo solamente los ingresantes a la FCEN para cada año respecto a los ingresantes al CBC del año anterior. La tabla 1 muestra que para el año 2009, de los 1692 inscriptos al CBC, únicamente 339 lograron ingresar a la facultad al año siguiente; siendo el índice de continuidad de un 20%. A su vez, 44 de cada 100 estudiantes que ingresaron a la FCEN en el 2010 habían participado del programa de tutorías durante el 2009. Si bien el índice de continuidad de los años 2010 y 2011 se sitúa por debajo del correspondiente al 2009, se puede observar que para ambos años se incrementa considerablemente el porcentaje de ingresantes a la FCEN que fueron tutorados. En el 2013, la proporción de jóvenes que lograron completar el CBC en un año fue de un 20% mientras que 57 de cada 100 ingresantes a la FCEN fueron tutorados.

**Tabla 1. Evolución del índice de continuidad en la FCEN (UBA), 2009 - 2013\***

AÑO	Ingresantes CBC	Ingresaron a la FCEN (luego de un año)	Participaron de tutorías	Índice de continuidad	Tutorados/ Ingresantes FCEN
2009	1692	339	150	20%	44%
2010**	1800	301	157	17%	52%
2011	1862	294	217	16%	74%
2013	1595	317	182	20%	57%

\*Los datos correspondientes al 2012 y 2014 no se incluyeron por no estar disponibles

\*\*Los datos de ingresantes al CBC del 2010 son los correspondientes al primer trimestre

Fuente/ Elaboración propia en base a datos de la Dirección de Orientación Vocacional

Una vez evaluado el índice de continuidad y la eficiencia en el pasaje del CBC a la FCEN, resulta relevante para el objetivo de esta investigación estudiar cuál es el impacto que tuvieron las tutorías en la matrícula de la FCEN. Por un lado, la tabla 2 muestra que el porcentaje de estudiantes que lograron ingresar a la facultad al año siguiente de haber participado del programa de tutorías se fue incrementando desde el comienzo de su implementación, aumentando 9 puntos en el período 2009 – 2013. Por otro lado, si bien es cierto que la mayoría de los individuos que fueron tutorados no logró ingresar a la FCEN luego de un año, también hay que tener en cuenta que el grueso de los que no participaron de las tutorías tampoco logró un pasaje exitoso a la facultad al año siguiente.

**Tabla 2. Impacto de las tutorías en la matrícula de la FCEN 2009 – 2013\*, en porcentaje**

AÑO	Participaron de tutorías**		No participaron de tutorías	
	Ingresaron FCEN al año siguiente	No ingresaron	Ingresaron FCEN al año siguiente	No ingresaron
2009	19%	81%	21%	79%
2010	26%	74%	12%	88%
2011	28%	72%	7%	93%
2013	38%	62%	16%	84%

\*Los datos correspondientes al 2012 y 2014 no se incluyeron por no estar disponibles

\*\* Incluye estudiantes que realizaron contactos vía mail, plataforma o han asistido a encuentros presenciales

Fuente/ Elaboración propia en base a datos de la Dirección de Orientación Vocacional

Otro aspecto que se desprende de la tabla 2 es que con excepción del 2009, para el resto de los años los indicadores de ingreso a la FCEN son mejores para la cohorte de alumnos que participó del programa de tutorías respecto a los que no lo hicieron. Si bien no sería correcto atribuirle a las tutorías la totalidad del incremento en la matrícula de la FCEN en tiempo y forma (ya que el rendimiento académico depende de toda una serie de factores aparte de los institucionales), resulta interesante el hecho de que el porcentaje de individuos que terminaron el CBC en un año es mayor para aquellos que fueron tutorados. A su vez, los mayores porcentajes de quienes tardan más de dos cuatrimestres en finalizar el CBC pertenecen a los estudiantes que no participaron del sistema de tutorías. Con lo cual, teniendo en cuenta la información provista en la tabla 5 podría llegar a afirmarse que existe una relación positiva entre el haber participado de las tutorías y el ingreso a la FCEN luego de un año.

## b. Metodología utilizada para el análisis de los datos del PACENI

El análisis de los datos del programa de tutorías implementado en la FCEN se llevó adelante utilizando las bases de datos de inscriptos al CBC de Exactas desde el 2009 hasta el 2015, la base de los ingresantes a la FCEN para el período 2010 – primer cuatrimestre del 2016 y las planillas de seguimiento completadas por los tutores a fin de cada año (para el período 2009 – primer cuatrimestre 2016). Debido a la imposibilidad en el acceso a ciertos datos relevantes en el rendimiento académico como la edad, el colegio secundario (si es público o privado), el nivel educativo de los padres y el nivel socioeconómico entre otros, no fue posible realizar una estimación econométrica (mediante una regresión) en la cual se pudiera diferenciar el impacto de la participación en el programa de tutorías de otros factores que también influyen en el rendimiento a la hora de determinar la probabilidad de que los estudiantes abandonen o no sus estudios universitarios. Para poder sacar conclusiones firmes acerca del impacto de las tutorías en el rendimiento hubiera sido deseable poder contar con una base de datos que permitiera controlar simultáneamente el conjunto de variables que influyen en el rendimiento para poder separar de esta manera el impacto neto de las tutorías.

A su vez, la muestra analizada se redujo a 3201 individuos debido a que la información contenida en las bases de ingresantes al CBC y a la FCEN no era completa (había varios casos en los cuales ciertos estudiantes en la base de ingresantes a la FCEN declaraban haber ingresado al CBC en cierto año pero su nombre no figuraba en la base correspondiente a los ingresantes al CBC). Por esta razón, se decidió considerar para el análisis únicamente aquellos casos para los cuales se contaba con información acerca de su año de ingreso al CBC, año de ingreso a la FCEN y participación en las tutorías ya que el objetivo de este segmento de la investigación es poder realizar un seguimiento de cada alumno desde el momento en el que ingresa al claustro universitario hasta su pasaje a la facultad<sup>2</sup>. Por otro lado, se consideró como participantes de las tutorías a aquellos individuos que, de acuerdo a las planillas de seguimiento académico, declararon haber participado de algún curso de nivelación, haber asistido a encuentros presenciales, realizaron contactos vía mail y/o ingresaron alguna vez a la plataforma virtual.

<sup>2</sup> Dentro de la cohorte de 3201 alumnos que se analizaron, 1864 participaron de tutorías, 1254 no participaron y para los 83 restantes no hay datos respecto a su participación en el programa; pero se decidió incluirlos en el grupo bajo análisis ya que estaban en las planillas de seguimiento pero las mismas no estaban completas. Su situación era distinta a la de aquellos individuos cuyo nombre no aparecía en ninguna planilla de seguimiento; por esa razón se decidió incluirlos en el análisis pero sin poder especificar su participación o no de las tutorías.

### c. Resultados obtenidos

La tabla 3 muestra que dentro del grupo de 3201 alumnos bajo estudio, el grueso de los ingresantes al CBC logró ingresar a la FCEN al año siguiente<sup>3</sup> (a excepción de 14 estudiantes que comenzaron sus estudios universitarios en el período 2004 – 2008 que recién lograron concretar su pasaje a la FCEN luego de dos o más años). La mayor eficiencia en la transición del CBC a la facultad se observa en el 2015 donde 237 de 268 alumnos finalizaron el Ciclo Básico Común en dos cuatrimestres. Otro aspecto que resulta interesante destacar es que para el 2009 (primer año que se implementaron las tutorías en la FCEN) 72 de cada 100 estudiantes ingresaron a la facultad al año siguiente de haber cursado el CBC.

**Tabla 3. Distribución de los ingresantes al CBC de acuerdo su año de ingreso a la FCEN, 2009 – 2016 en porcentaje**

Ingreso CBC	Ingreso FCEN						
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
<b>2004 - 2008</b>	100%						
<b>2009</b>	72,5%	20,8%	4,1%	1,8%	0,5%	0,2%	0,2%
<b>2010</b>	1,9%	68,3%	22,4%	5,1%	1,1%	0,7%	0,5%
<b>2011</b>		2,6%	71,5%	18,7%	5,5%	1,2%	0,5%
<b>2012</b>			5,1%	72,7%	17,5%	3,6%	1,1%
<b>2013</b>				7,0%	71,8%	17,6%	3,5%
<b>2014</b>					5,9%	80,9%	13,2%
<b>2015</b>						11,6%	88,4%

Fuente/ Elaboración propia en base a datos provistos por la FCEN

Teniendo en cuenta que para el período 2009 – 2015 la mayoría de la población bajo estudio ingresó a la facultad luego de un año de haber cursado el CBC, resulta relevante para el objetivo de este trabajo de investigación analizar qué proporción de los mismos participó de los programas de tutorías. La tabla 4 muestra para el período 2009 – 2014 cómo se distribuyeron los estudiantes que fueron tutorados de acuerdo al tiempo transcurrido hasta que lograron concretar su pasaje a la FCEN. De acuerdo a la tabla 4, en promedio para los años 2009 – 2014, 80 de cada 100 individuos que contaron con la orientación de un tutor ingresaron a la facultad al año siguiente. Sin embargo, el haber participado de las tutorías no garantiza una transición exitosa del CBC a la FCEN ya que, si bien representan una porción minoritaria, se observan casos de estudiantes que fueron tutorados pero que recién lograron culminar el CBC luego de 2 años o más. Este fenómeno podría estar demostrando que el rendimiento académico universitario depende de una gran variedad de factores además de los organizacionales (García de Fanelli, 2014).

**Tabla 4. Estudiantes que participaron de las tutorías según año de ingreso al CBC y tiempo transcurrido hasta su ingreso a la FCEN \* (2009 – 2014) en porcentaje**

		Ingreso al CBC					
		2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Años que tardó en ingresar a la FCEN</b>	1	86%	72%	78%	79%	80%	88%
	2	10%	21%	17%	17%	17%	12%
	3 o más	4%	7%	6%	4%	3%	-

\* Para el análisis de los datos correspondientes al 2014 es importante tener en cuenta que al no contar aún con la base de ingresantes a la FCEN del 2017, no es posible determinar qué porción de los tutorados en el 2014 tardó 3 años o más en ingresar a la facultad

Fuente/ Elaboración propia en base a datos provistos por la FCEN

Teniendo en cuenta el impacto de las tutorías en la matrícula de la FCEN, resulta interesante compararlo con el comportamiento que presentan aquellos estudiantes que no fueron tutorados. Considerando para el análisis el mismo período 2009 – 2014, en promedio para dichos años, el 70% de quienes no participaron de los programas de tutorías ingresó a la facultad al año siguiente. Es decir, hay una diferencia de 10 puntos a favor de los individuos que fueron tutorados en lo que respecta a la eficiencia en el ingreso a la

<sup>3</sup> Las celdas sombreadas en gris muestran el porcentaje de estudiantes que ingresó a la Facultad al año siguiente de haber cursado el CBC. Este grupo es de interés en el presente trabajo de investigación ya que el objetivo perseguido es analizar el impacto de las tutorías en el pasaje a la FCEN luego de un año.

FCEN en tiempo y forma. Por otro lado, en promedio para el período analizado, 24 de cada 100 estudiantes que no contaron con orientación tutorial tardaron 2 años en concretar su pasaje a la facultad (mientras que en el caso de los tutorados este porcentaje es de 16 puntos). Finalmente, las diferencias no son tan significativas dentro del grupo que tardó 3 años o más en terminar el CBC ya que los porcentajes son del 5% (para el caso de los que fueron tutorados) y 8% (para quienes no participaron de las tutorías).

Si se analiza a la población bajo estudio de acuerdo a su género, no se observan diferencias significativas respecto a los estudiantes que ingresan a la facultad al año siguiente de haber cursado el CBC ya que, en promedio para los años 2009 – 2015, la proporción de ingresantes hombres al CBC que logró realizar la transición en el lapso de dos cuatrimestres es de un 53%. Sin embargo, la población masculina es mayoría dentro del grupo de individuos que tardan más de un año en finalizar el Ciclo Básico. Respecto a la participación en las tutorías, en promedio para el período 2009 – 2015, se observa que dentro de la cohorte masculina, el 54% fue tutorado mientras que en el caso de las mujeres, 64 de cada 100 ingresantes participó del programa de tutorías. Con lo cual, se podría afirmar que la población femenina presenta una mayor tendencia, en relación a los hombres, a optar por los programas de acción tutorial como método de guía y orientación en los primeros años universitarios. A su vez, considerando para el análisis el promedio entre el 2009 y el 2015, 56 de cada 100 estudiantes hombres que lograron ingresar a la facultad al año siguiente de haber cursado el CBC participaron de las tutorías; mientras que para la cohorte femenina este porcentaje asciende a un 67%. El hecho de que tanto para los hombres como para las mujeres la porción mayoritaria de los estudiantes que concretó el pasaje del CBC a la FCEN en un año fue tutorada podría ser un indicio del impacto positivo que genera la orientación tutorial en el rendimiento académico.

### iii. Otras experiencias en la implementación de los programas de tutorías

La FCEN de la UBA no fue la única en recurrir a las tutorías como método para reducir la deserción en los primeros años universitarios. La Facultad Regional de Mendoza (FRM) de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) desde el 2006 hasta el 2008 incorporó un programa de tutorías universitarias (SITUN) dirigido a aquellos alumnos que registran retrasos en su rendimiento académico, en el marco del Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería (PROME I y II). A partir del 2009, comenzó a implementarse un curso de formación de tutores en el marco del PACENI. Considerando que la masividad, la despersionización y la desvinculación inherentes a las universidades estatales dificultan la inserción exitosa de los estudiantes, las tutorías se presentan en la FRM como un sistema de apoyo en el cual la función del tutor consiste en orientar a los alumnos tanto en el aspecto personal como académico y disminuir de esta manera, la deserción y el desgranamiento (Vera Tapia, 2010).

La tabla 5 muestra los resultados de la evaluación del programa de tutorías llevado adelante por la FRM. En promedio para el período 2007 – 2011, el 60% de los estudiantes que fueron tutorados aprobaron el primer año de estudios mientras que el 26% logró regularizar y el 13% restante no vio modificado su rendimiento académico producto de las tutorías.

**Tabla 5. Impacto de las tutorías en la Facultad Regional de Mendoza de la UTN, 2007 – 2011, en porcentaje**

	2007	2008	2009	2010	2011
<b>Aprobados</b>	53,7%	60,0%	62,3%	60,6%	63,2%
<b>Regularizados</b>	28,4%	25,9%	29,2%	23,2%	24,9%
<b>No modificaron su situación</b>	17,9%	13,3%	8,5%	16,0%	11,9%

**Fuente/** Elaboración propia en base a datos de la evaluación del programa de tutorías de la Facultad Regional de Mendoza (UTN) del 2011

Por su parte, en la Facultad Regional General Pacheco (FRGP) de la UTN comenzó a implementar en el 2006 el Programa Institucional de Tutorías (PIT) en el marco del PROPEI, al igual que en el caso de la FRM. El PIT apunta a favorecer el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y está dirigido a todos los ingresantes. En este caso, el rol de los tutores consiste en ayudar a los individuos a diseñar y organizar el Plan Personal de Carrera (PPC) en el cual los estudiantes establecen qué materias cursará cada año y el tiempo deseado para obtener el título (Laco y Guigiani, 2010).

De acuerdo a la evaluación del PIT realizada por la FRGP en el 2010, en promedio para el 2007, el 82% de los alumnos que fueron contactados por los tutores (sin contar aquellos que se cambiaron de carrera o abandonaron) organizaron sus estudios en base al PPC mientras que el 64% de los mismos cumplió total o parcialmente con su plan. A su vez, 84 de cada 100 alumnos que fueron tutorados elaboraron sus respectivos PPC, ascendiendo al 70% la proporción de estudiantes que participaron de las tutorías que lograron el cumplimiento total o parcial de sus planes. Teniendo en cuenta que la proporción de quienes participaron del PIT que



cumplió exitosamente con la planificación de la carrera establecida se incrementó en un año, podría llegar a considerarse que existe una relación positiva entre la acción tutorial y las mejoras en el rendimiento académico.

A su vez, la Facultad Regional de Avellaneda (FRA) de la UTN introdujo en 1998 un programa de tutorías conocido como Proyecto Alfa y que luego devino en el Programa Fénix; cuyo principal objetivo es poder aumentar la capacidad de retención de los alumnos así como también mejorar su rendimiento académico. (Bou, Diyarian, Menéndez, Garaventa y Arana, 2005). Para este caso, realizaron un estudio con el afán de evaluar el rendimiento de los estudiantes que participaron en el 2003 y 2004 del programa de tutorías y compararlo con el resto de la cohorte de ingresantes que no fueron tutorados. Uno de los resultados del análisis fue que para ambos años, la proporción de alumnos que participó de las tutorías que cursó 5 o más materias fue de un 68% (2003) y un 64% (2004) mientras que sólo el 37% (2003) y el 35% (2004) de quienes no fueron tutorados lograron un desempeño similar. A su vez, de acuerdo a la investigación de Bou et.al (2005), en el 2003 el 51% del grupo tutorado aprobó 5 o más finales mientras que solamente 22 de cada 100 alumnos que no participaron de las tutorías tuvo el mismo desempeño.

Otro aspecto interesante que se desprende de la investigación realizada por Bou et. al (2005) es la comparación entre los alumnos que participaron de las tutorías y los que no lo hicieron, respecto a sus posibilidades de abandono (refiriéndose a aquellos estudiantes que dejaron de estudiar o se cambiaron de carrera y/o institución). Los resultados obtenidos fueron que para la cohorte de ingresantes en el 2003, el 9,37% de los que participaron en el programa de tutorías abandonaron mientras que el porcentaje correspondiente a quienes tuvieron el mismo comportamiento y no fueron tutorados fue de un 28,5%. Dentro del grupo de desertores que contaron con la orientación de un tutor, se encontraban alumnos que no regularizaron ninguna materia ni final y que mostraron falta de interés en la acción tutorial, estudiantes que si bien lograron regularizar algunas materias no pudieron aprobar más de un final y jóvenes que aprueban las cursadas pero encuentran dificultades para aprobar los finales (impidiéndoles de esta manera seguir avanzando en la carrera producto de las correlatividades). Las diferencias significativas encontradas en la FRA en los porcentajes de abandono entre quienes participaron y no de las tutorías podrían estar mostrando una influencia positiva de la acción tutorial sobre el rendimiento académico y reducción en la deserción temprana universitaria.

### III. Conclusiones

Frente al fenómeno de las bajas tasas de graduación, se analizaron los programas de tutorías como medidas implementadas por las universidades nacionales para reducir la deserción en los primeros años. Uno de los objetivos que persigue la acción tutorial es el de lograr una mayor integración no sólo académica sino también social del alumno a la vida universitaria. Dentro de las funciones del tutor se encuentra la de que guiar y orientar a los tutorados en los primeros años de la carrera.

En particular, el análisis del programa de tutorías llevado adelante en la FCEN de la UBA en el marco del PACENI mostró resultados positivos en cuanto a la retención de estudiantes. Un aspecto interesante para destacar es que en el período 2010 – 2016 se registró un incremento del porcentaje de estudiantes que ingresaron a la FCEN al año siguiente de haber cursado el CBC. A su vez, para todos los años analizados se observa que el grueso de quienes participaron de las tutorías logró concretar su pasaje a la Facultad en un período de un año. Si bien este fenómeno podría estar revelando que los programas de acción tutorial no son neutrales a la hora de mejorar el rendimiento académico, hay que tener en cuenta que el mismo depende de una gran variedad de factores además de los institucionales. Es decir, no sería correcto atribuir la totalidad del impacto de la eficiencia en la transición CBC – FCEN al rol desempeñado por los tutores.

Por el contrario, al comparar los resultados obtenidos con los correspondientes al de quienes no participaron de las tutorías, se observa que los mayores porcentajes de alumnos que no lograron ingresar a la FCEN al año siguiente de haber cursado el CBC pertenecen a aquellos que voluntariamente decidieron no formar parte del PACENI. Teniendo en cuenta que dentro de la muestra analizada de 3201 alumnos no se registraron diferencias significativas de rendimiento según el sexo, se evidenció que tanto para los hombres como para las mujeres que lograron ingresar a la facultad luego de un año de haber cursado el CBC, más de la mitad de dicho grupo había participado de las tutorías.

Finalmente, los resultados positivos de las tutorías sobre el rendimiento no sólo se registraron en la FCEN sino también en tres facultades de la UTN analizadas. En el caso de la FRM, la mayoría de los alumnos que participó de las tutorías aprobó las materias de primer año y en promedio para el período 2007 – 2011 sólo 13 de cada 100 tutorados no modificó su situación académica producto de las tutorías. En la FRGP por su parte, se registró que la proporción de estudiantes que participó del PIT que cumplió con la planificación del plan de estudios (es decir, no se atrasaron en la cursada de materias) se incrementó del 2007 al 2008; lo cual estaría evidenciando que el rol ejercido por el tutor contribuye al rendimiento académico. Los resultados registrados en la FRA

respecto a la participación en las tutorías también fueron alentadores teniendo en cuenta que, en comparación a quienes no participaron de la acción tutorial, los alumnos que fueron tutorados presentaron menores tasas de abandono, cursaron más materias y aprobaron más finales.

En conclusión, de acuerdo a los resultados que se desprenden de analizar al programa de tutorías que se implementó en la FCEN desde el 2009, la acción tutorial contribuye a mejorar la transición del CBC a la facultad. Si bien la mayoría de quienes participaron de las tutorías no logra ingresar a la facultad al año siguiente, se observa que la mayoría de los ingresantes a la FCEN fueron tutorados el año anterior. Por su parte, los estudiantes que no participaron del PACENI presentan menores porcentajes de eficiencia en el pasaje CBC – FCEN. El hecho de que quienes participaron de las tutorías registren un mejor desempeño respecto a los que no fueron tutorados no sólo en la FCEN sino también en las facultades de la UTN es una evidencia de que la acción tutorial no es neutral frente al rendimiento académico y contribuye a nivelar las falencias de conocimientos traídas desde la escuela media.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ PÉREZ, P.R. y GONZÁLEZ AFONSO, M.C. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, (16). Recuperado el 15/7/2016 desde <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1952>
- BIANCULLI, K. y MARCHAL, M. (2013). *Las tutorías universitarias. Estudio de caso. Programa de Tutorías PACENI de la Facultad de Cs. Económica y Sociales UNMDP*. Mar del Plata: UNMDP.
- BOU, M.L., DIYARIAN, M., MENÉNDEZ, S., GARAVENTA, L. y ARANA, M. (2005). *Gestión y retención de matrícula universitaria: alumnos en tutorías en la FRA – UTN. Argentina*. Trabajo presentado en V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, 8 - 10 de diciembre.
- CAPELARI, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (8), 1–10. Recuperado 15/7/2016 desde <http://www.oei.es/historico/cienciayuniversidad/spip.php?article443>.
- CAPELARI, M. (2014). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(5), 41–54. Recuperado 18/7/2016 desde <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/5/mon3.pdf>.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior, Conocimiento y Difusión*, 6 (8), p. 1 – 130. Recuperado desde <http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/EDSUP/2014/10646.pdf>.
- GARCÍA DE FANELLI, A.M. (2015). *Universidad, organización e incentivos: Desafíos de la política de financiamientos frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GOLDENHERSCH, H., CORIA, A. y SAINO, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior, Conocimiento y Difusión*, 3 (3), p. 96 – 119. Recuperado desde [http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes\\_3\\_goldenhersh.pdf](http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_goldenhersh.pdf).
- GUADAGNI, A. y BOERO, F. (2015). Otra universidad para el futuro. En GUADAGNI, A. y BOERO, F. *La educación argentina en el siglo XXI. Los desafíos que enfrentamos: calidad, deserción, inclusión* (pp. 165 – 220). Buenos Aires: El Ateneo.
- TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1). Recuperado desde [https://www.jstor.org/stable/1170024?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1170024?seq=1#page_scan_tab_contents).
- VERA TAPIA, P.M. (2010). *Sistema de Tutorías SITUN*. Trabajo presentado en el 1º Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías – 2 Encuentro de la RASTIA, Oberá, 16 y 17 de septiembre.

## Fuentes electrónicas

- [http://exactas.uba.ar/extension/display.php?estructura=4&desarrollo=0&id\\_caja=72&nivel\\_caja=2](http://exactas.uba.ar/extension/display.php?estructura=4&desarrollo=0&id_caja=72&nivel_caja=2) (Consultado 15/4/2016)
- LACO, L. y GUIGGIANI, L. (2010). *Programa Institucional de Tutorías. Volumen II: Evolución y resultados*. Recuperado de [http://www.frgp.utn.edu.ar/images/utn-frgp/tutorias/archivos/publicaciones/libro\\_ii.pdf](http://www.frgp.utn.edu.ar/images/utn-frgp/tutorias/archivos/publicaciones/libro_ii.pdf) (Consultado 4/5/2016).
- RASTIA (2012). *IV Encuentro de la Red Argentina de Sistemas de Tutorías en Carreras de Ingeniería y Afines*. Buenos Aires. [http://www.ing.unrc.edu.ar/rastia/archivos/documento\\_rastia\(continuidad\\_de\\_tutorias\).pdf](http://www.ing.unrc.edu.ar/rastia/archivos/documento_rastia(continuidad_de_tutorias).pdf) (Consultado 17/8/2016)
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2015) PACENI. <http://portales.educacion.gov.ar/spu/calidad-universitaria/proyectos-de-apoyo/paceni/> (Consultado 23/3/2016).

**Fecha de recepción:** 03/10/2016

**Fecha de aprobación:** 22/11/2016



## Evaluación de las políticas de equidad educativa. Propuestas a partir del aprendizaje de la atención educativa a grupos indígenas

Evaluation of educational equity policies. Proposals based on learning from educational policies toward indigenous peoples.

MIRANDA LÓPEZ, Francisco<sup>1</sup>, ISLAS DOSSETTI, Juana María<sup>2</sup> y AGUIÑAGA RINCÓN, Eduardo Roberto<sup>3</sup>

### Resumen

Este trabajo formula una propuesta de factores, criterios y escenarios para reorientar y resignificar la evaluación de las políticas de equidad dirigidas a grupos vulnerables, usando como referente principal el caso de las políticas educativas que atienden a poblaciones indígenas en Latinoamérica. A través de un balance de los ejercicios de evaluaciones de diseño, consistencia y resultado, así como sus recomendaciones, se observa un dominio del marco lógico como herramienta de análisis, cuyo criterio está orientado a medidas cuantificables de eficacia y eficiencia de gestión. En consecuencia, la teoría del cambio en las políticas de equidad orientadas a la población indígena tiende a privilegiar variables incrementalistas y muy pocas veces hacen referencia a la teoría y práctica de los supuestos que contextualicen el problema y brinden alternativas de solución.

Con el fin de valorar los enfoques y la acción evaluativa en la región se escogen las experiencias de Brasil, Guatemala y Perú. Para estos casos, se tomaron como unidades de análisis las políticas educativas orientadas a población indígena entre 1991 y 2005. Para el caso de México se utiliza un mapeo de la acción pública dirigida a atender comunidades indígenas, así como la experiencia evaluativa del CONEVAL sobre estos programas. A partir de estas experiencias se postulan varias líneas de trabajo vinculadas a replantear el asunto indígena como un tema transversal en las políticas públicas junto con esquemas de suficiencia distributiva, fortalecimiento del capital social comunitario, desarrollo de capacidades de los niveles inferiores de gobierno y apertura en términos de participación.

**Palabras clave:** Evaluación de política educativa/ equidad/ indígenas/ vulnerabilidad/ transversalidad.

### Abstract

This study makes a proposal of factors, criteria and scenarios to reorient and bring nearer the evaluation of equity policies directed towards vulnerable groups, using as main reference the case of educational policies that deal with indigenous populations in Latin America. Through a balance of evaluation exercises of design, consistency and results, as well as its recommendations, a predominance of a logical framework as analytical tool is observed. This logical framework is oriented to quantitative benchmarks that measures management effectiveness and efficiency. By consequence, the theory of change in equity policies oriented to the indigenous population tends to privilege incremental variables and rarely refers to the theoretical validation and practice of the assumptions that contextualize the problem and provide alternative solutions.

In order to examine evaluative approaches and action in Latin America, the experiences of Brazil, Guatemala and Peru are chosen. For these cases, educational policies for attention of different vulnerable groups (including indigenous population) were taken as units of analysis between the early 1990s and 2005. For the case of Mexico, a mapping of public action directed towards indigenous communities is used, as well as the evaluative experience of CONEVAL about these programs. From these experiences several lines of work are postulated. One way to solve this problem is to rethink the indigenous issue as a transversal theme in public policies, and develop schemes of distributive sufficiency, community capital empowerment, development of lower levels of government capacities and encourage more participation of citizens in the development of policies that affect them.

**Keywords:** Evaluation of education policy/ equity/ indigenous/ vulnerability/ transversality.

<sup>1</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación / fmiranda@inee.edu.mx

<sup>2</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación / juana.islas@flacso.edu.mx

<sup>3</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación / eaguinaga@inee.edu.mx

## Introducción

Este trabajo plantea que las políticas y programas orientados a atender a poblaciones educativas en condición de vulnerabilidad, como es el caso de los indígenas, han estado sujetos a los criterios de evaluación centrados en orientaciones de eficiencia y eficacia programática y presupuestal, que privilegian el cumplimiento de las metas establecidas y el de indicadores de desempeño, mismo que se asocia a medidas formales cuantificables, como: cantidad de población atendida por los servicios; grado o nivel de dotación de bienes o servicios; o incremento de la cobertura de los mismos respecto a poblaciones determinadas.

Luego de un análisis de casos se determina que la ausencia de evaluación de impacto ha sido notable en este tipo de programas en particular cuando se refiere a poblaciones específicas debido al alto costo de este tipo de evaluación, a la invisibilidad pública de estas subpoblaciones y, especialmente, a que las inequidades y déficit son tan evidentes que no se justifica el desarrollo de ningún estudio orientado a verificar si éstas se han subsanado.

El campo de intervención gubernamental para la atención a grupos vulnerables se ha caracterizado por el crecimiento y dispersión de programas de atención a distintas áreas, y dentro de éstas, a diversos componentes o subcomponentes que aluden a problemas específicos o bien a múltiples intervenciones sobre el mismo problema o poblaciones objetivo.

El objetivo de este artículo es hacer una revisión de las evaluaciones realizadas a los programas de atención a los grupos vulnerables, sobre todo indígenas, con la finalidad de mostrar las tendencias de estos programas y las recomendaciones que suelen hacerse.

La crítica fundamental es que los modelos de evaluación aplicados a estas políticas tienden a enfatizar variables y factores incrementalistas sobre la atención a grupos vulnerables, sin considerar cambios en el diseño o el abordaje del problema vinculados a temas sensibles relacionados con estos grupos, a saber: distribución, reconocimiento y empoderamiento social.

Este artículo presenta, primeramente, una descripción del diseño metodológico donde se explica el criterio de selección de los casos, unidades de análisis, universo temporal y fuentes consultadas. Luego, se expone un marco teórico que considera la evaluación como un proceso para buscar la mejora. Después, se realiza un análisis comparado de las evaluaciones realizadas a las políticas indígenas en Brasil, Guatemala y Perú. Para México, se toman las evaluaciones realizadas por el CONEVAL en relación a los programas y políticas educativas orientadas a población indígena. Por último, se presenta una propuesta de una nueva perspectiva sobre las recomendaciones y cambios que la política educativa dirigida a la población indígena pudiera considerar.

## 1. Diseño Metodológico

La metodología desarrollada tiene un enfoque cualitativo, cuyo instrumento fundamental fue el análisis documental. La revisión del material documental sirvió de insumo para sistematizar las variables y componentes de la evaluación de las políticas y programas encaminados a atender a poblaciones educativas en condición de vulnerabilidad, especialmente a grupos indígenas. Durante este trabajo, se analizaron diversos materiales, a saber: artículos académicos sobre el campo temático, fundamentos normativos y acuerdos vigentes, bases de datos oficiales, informes de evaluaciones de políticas educativas.

Los casos de estudios presentados en este trabajo son los de Brasil, Guatemala, México y Perú. Para la selección de los casos se tuvo en cuenta que fueran países con población indígena y con segregación de este colectivo. Además, se revisó que tuvieran políticas educativas orientadas a grupos vulnerables. De esta manera, las unidades de análisis son las políticas educativas dirigidas a la población indígena que a su vez fueron evaluadas por instituciones gubernamentales. Para el caso brasileño se tomó como unidad de análisis la política nacional de educación diferenciada que atiende a la población indígena desde 1991; para Guatemala el análisis se centró en el Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya entre 1994-2004, y para Perú se tomó al informe “Evaluación de las políticas en educación durante el quinquenio 2001-2005” focalizando el análisis en el programa de Educación Bilingüe Intercultural. También, se analizaron las evaluaciones realizadas por el CONEVAL en México respecto a los programas y políticas educativas que en 2015 atendieron temas indígenas.

## 2. Marco teórico

Para efectos de esta investigación se entenderá a la evaluación de política pública como el “... análisis sistemático y objetivo de las políticas públicas, programas, acciones federales, que tienen como finalidad determinar y valorar la pertinencia y el logro de sus objetivos y metas, así como su eficiencia, eficacia, calidad, resultados, impacto y sostenibilidad, en función del tipo de evaluación

realizada” (CONEVAL, 2016). En particular, nos referiremos a la evaluación de las políticas educativas, las cuales son definidas como las directrices y lineamientos mediante los cuales el Estado regula y orienta el proceso educativo del país. (SEP, 2008).

En la práctica hay una distinción en los criterios sobre los cuales las políticas públicas son evaluadas. Entre ellos destaca el criterio de eficiencia, focalizado en el uso de los medios para alcanzar los objetivos; y el criterio de eficacia programática y presupuestal correspondiente al grado de logro de los objetivos. Tanto el criterio de eficiencia como eficacia programática y presupuestal corresponden a la tendencia de privilegiar los resultados de las intervenciones (Feinstein, 2007).

El riesgo de este tipo de análisis, es que bajo ciertas circunstancias no es posible determinar de manera inequívoca si el efecto es atribuible a la intervención. Al respecto, las limitaciones de los criterios evaluativos de eficiencia y eficacia programática y presupuestal pueden ser superados con la incorporación de un análisis integral de las intervenciones, el cual permite tener en cuenta sus resultados e impactos, sin dejar de lado la relación entre las estrategias utilizadas a luz de los resultados obtenidos (procesos) y los dispositivos conceptuales sobre el tema a intervenir (Feinstein, 2007).

Este artículo alude a la evaluación de políticas dirigidas a grupos vulnerables, entendiendo a la vulnerabilidad como un proceso multidimensional y multicausal, en la que confluyen simultáneamente las brechas en el acceso de los bienes públicos y la incapacidad para su disfrute. De ahí que la vulnerabilidad se empata con la indefensión ante los cambios del sistema; el desamparo institucional; la debilidad interna de cada individuo, familia o comunidad de asumir los cambios; la inseguridad que incapacita generar nuevas estrategias y la degradación de las condiciones que permiten el bienestar (Busso, 2011).

Dentro de los grupos vulnerables, en este trabajo nos interesa referirnos a la población indígena, la cual alcanza niveles de desarrollo humano inferiores a los grupos no indígena (PNUD, 2010). Los grupos indígenas se definen como aquellos “pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (OIT, 1989).

La población indígena como grupo vulnerable es susceptible a la marginación con respecto a los satisfactores mínimos como el trabajo, alimentación, salud, vivienda y educación. Correspondiente a este último, cuando los niños, niñas y adolescentes indígenas logran su ingreso al sistema educativo su derecho a gozar de una educación de calidad se ve amenazada por factores que contribuyen a reproducir la desigualdad de oportunidades. Entre ellos, el funcionamiento del sistema ha predispuesto que los mejores recursos humanos y materiales se centralicen en las regiones cercanas, mejor ubicadas y con mayor capacidad de gestión o presión sobre el propio sistema, en detrimento de los grupos marginados, reforzando así las brechas educativas (INEE, 2004).

Analíticamente, la exclusión y la pobreza indígena pueden ser interpretadas desde el “enfoque estructural de la pobreza”, que alude al hecho de que la pobreza que padece la población del sector rural e indígena debe distinguirse de la pobreza económica convencional que afecta a las poblaciones más urbanizadas e industrializadas —de la cual los pobres salen cuando encuentran un empleo estable—. La pobreza estructural de las áreas rurales más aisladas no responde al crecimiento económico, ni puede beneficiarse con el «efecto goteo» (trickle down), ya que los pobres rurales no pueden aprovechar las oportunidades que el crecimiento ofrece, pues no tienen las habilidades o destrezas necesarias para conseguir un empleo estable, y en su medio no existen la institucionalidad y la organización para asegurarles un empleo en condiciones aceptables y con niveles de remuneración justos (Renshaw y Wray, 2004).

En este marco de fragilidad de las acciones gubernamentales para atender con efectividad la exclusión, las políticas de equidad educativa a poblaciones indígenas emergen como una respuesta al mayor obstáculo para la universalización del acceso a la educación: pobreza estructural. Sin embargo, políticas equitativas fundamentan su cuerpo discursivo y operativo en una suerte de acción compensatoria. Un problema fundamental de este enfoque, es que las políticas de equidad han comenzado a ser interpeladas por la necesidad de desplazar la función redistributiva por una noción de equidad que permita desplegar una estrategia desde la cual superar los desafíos que afrontan las comunidades indígenas ante la meta de garantizar el derecho a la educación (Poggi, 2012).

Para los propósitos del presente trabajo, en el doble sentido teórico de un enfoque de “pobreza estructural” aunado a su correlato de respuesta cifrado en un “desarrollo integral e integrador”, se presenta este ejercicio de diagnóstico, que toma en cuenta elementos de contexto, empoderamiento de actores y de oferta institucional.

*Ergo*, subyace a este esfuerzo analítico la hipótesis de que el “desprendimiento económico” y la “fragmentación sociocultural” de la población rural genera los principales mecanismos de exclusión social, los cuales se asocian a fenómenos de “pobreza estructural”.



Ello se corresponde con la poca capacidad de las políticas públicas para “reintegrar compensatoriamente” estos “desprendimientos” y “déficits” para potenciar salidas de progreso alternativo. En consecuencia, en el mejor de los casos, se generan efectos de contención social, pero que no son capaces de romper con el círculo intergeneracional de la pobreza y de la exclusión.

### 3. Experiencias internacionales sobre atención a población indígena

En Brasil existe una política nacional de educación diferenciada, que es desarrollada por el Ministerio de Educación desde 1991. Su principal objetivo es el reconocimiento y la valoración de la multiculturalidad representada por más de 220 pueblos indígenas en el país y 192 lenguas vivas, siendo un cuadro favorable para el multiculturalismo (OREALC/UNESCO, 2005).

Institucionalmente las evaluaciones de las políticas y programas públicos y rendición de gastos se llevan a cabo desde el Ministerio de Planificación, aunque en el área educativa existe el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), organismo con vinculación ministerial orientado al fortalecimiento del sistema de información y documentación de estadísticas, evaluaciones educativas, prácticas pedagógicas y gestión de políticas educacionales. De ahí se deriva que la mayoría de las evaluaciones a programas dirigidos a poblaciones indígenas se centren en censos y evaluaciones de impacto de las políticas en el equipamiento de las instituciones escolares, cobertura de la oferta educativa y cantidad de profesores egresados con orientación indígena.

Por otro lado, en Guatemala la Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia cuenta con una subsecretaría de política pública encargada, entre otras cosas, de evaluar y monitorear programas públicos, incluyendo los educativos. Asimismo, el país cuenta con una dirección que evalúa la calidad educativa dentro del Ministerio de Educación que, además de realizar un diagnóstico de aprendizajes, provee de insumos para el desarrollo de evaluaciones de impacto de políticas. Estas entidades, junto con otras instituciones de gobierno llegan a trabajar en conjunto para la elaboración de informes sobre evaluación de políticas educativas en general y aquellas destinadas a sectores indígenas en particular. Por otra parte, en el país existe una fuerte cooperación internacional para la formulación, implementación y evaluación de políticas educativas dirigidas a sectores vulnerables (MINEDUC/UNESCO/ Países Bajos, 2004).

La política educativa focalizada a poblaciones indígenas en Perú tiene como eje medular garantizar la pertinencia cultural de los procesos pedagógicos por medio del aprendizaje de la lengua materna, la diversificación del currículo y la profesionalización de los docentes. La evaluación de estas políticas corresponde al Ministerio de Educación en coordinación con los Gobiernos Regionales. Además, el Ministerio cuenta con la Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa, organismo que promueve la evaluación de las políticas educativas generales, así como políticas direccionadas a grupos vulnerables. Este es el caso del programa de emergencia educativa para revertir el fracaso escolar, que en el caso indígena se centra en la Educación Bilingüe Intercultural. En este sentido, las evaluaciones se han desarrollado en conjunto con las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local (Ministerio de Educación-Secretaría de Planificación Estratégica, 2006).

La evaluación de las políticas direccionadas a grupos vulnerables tiene una fuerza institucional disímil entre los países de la región. Mientras que la práctica evaluativa en Brasil posee un alto grado de institucionalidad (García y García, 2010), en países como Perú y Guatemala los sistemas de evaluación de las políticas públicas en general se encuentran en una fase embrionaria (Segovia y Mira, 2014). En este contexto, se hace imprescindible que los países de la región generen sistemas de evaluación integrales y sistemáticos que abarquen cuestiones medulares del diseño y ejecución de la política a través de parámetros validados y confiables (Cardozo, 2006).

En líneas generales, la política educativa para indígenas en Latinoamérica se materializa en proyectos que promueven marcos curriculares pertinentes, profesionalización de docentes indígenas, desarrollo de capacidades locales, equipamiento e infraestructura escolar, producción y publicación de materiales didácticos y pedagógicos específicos para grupos indígenas y la promoción de información sobre las sociedades y culturas indígenas como medio para combatir el desconocimiento. De ahí que la mayoría de las evaluaciones a las políticas educativas en la región se centran en cuestiones cuantificables, como la cantidad de establecimientos equipados, cantidad de docentes formados y cantidad de material didáctico entregado. En términos institucionales las evaluaciones de las políticas dirigidas a poblaciones vulnerables se desarrollan justamente dentro de los organismos que ofrecen dichas políticas, lo que provoca que el acceso a la información quede supeditado a la gestión interna de cada organismo.

### 4. El caso mexicano

Desde su creación en el 2005, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) tiene como principales funciones el normar y coordinar la evaluación de la Política Nacional de Desarrollo Social y las políticas, programas y acciones

que ejecuten las dependencias públicas; así como, establecer los lineamientos y criterios para la definición, identificación y medición de la pobreza, garantizando la transparencia, objetividad y rigor técnico en dicha actividad.

Al observar las evaluaciones que realizó el CONEVAL para el ejercicio fiscal 2014, encontramos sólo dos programas que están dirigidos hacia la atención educativa de la población indígena, uno de forma focalizada y el otro lo considera dentro de su población a atender. Además, se percibe que dentro de las recomendaciones realizadas existe una priorización a la actualización normativa y establecimiento de indicadores (CONEVAL, 2015).

En términos generales, a diez años de la creación del CONEVAL y a ocho años de la implementación de los Lineamientos Generales para la Evaluación de Programas Federales de la Administración Pública Federal, una de las principales virtudes del modelo de evaluación es haber logrado institucionalizar el desarrollo de evaluaciones periódicas, con énfasis en la valoración del desempeño de los programas sociales en el país, poniendo atención explícita a las diversas fases del ciclo de los programas (INEE, 2014).

En este sentido, se reconocen los avances logrados en el proceso de consolidación de un sistema de monitoreo y evaluación en los siguientes aspectos:

- Replanteamiento del objetivo de evaluación
- Marco institucional que define el sistema de monitoreo y evaluación
- El uso de un lenguaje común
- Desarrollo de mecanismos explícitos para favorecer el uso de las evaluaciones
- Evaluación de políticas
- Valoración del Desempeño de los Programas Federales de Desarrollo Social.

Sin embargo, existen también retos importantes por enfrentar, entre los cuales destacan los siguientes:

#### **Fuentes de información insuficientes**

Aunque se cuenta con mucha mayor información acerca de los programas, en comparación con las décadas pasadas; en muchos casos ésta no tiene las características necesarias para realizar ejercicios de evaluación más sofisticados, ni permite la emisión de recomendaciones de política más fundamentadas, pertinentes, viables y factibles.

#### **Fortalecimiento del mercado de evaluadores y de la calidad de las evaluaciones**

A pesar de que la demanda y la oferta de evaluadores se han incrementado considerablemente, no existe una regulación clara que permita homogeneizar la calidad de las evaluaciones y sus costos. Sobre este punto, el CONEVAL se ha mostrado renuente a participar en procesos de certificación de evaluadores.

#### **Poca claridad en la definición de los responsables de implementar las mejoras**

Una vez que se realiza la evaluación, no siempre es claro quién o quiénes son los responsables de llevar a cabo los procesos de mejora; debido a que en ello confluyen una multiplicidad de actores, y la responsabilidad tiende a diluirse entre diversas instancias. Además, si la evaluación no se realiza involucrando a los actores que la podrían usar, difícilmente se logrará el propósito de uso.

#### **Limitaciones del uso de la Metodología de Marco Lógico (MML)**

No obstante, el uso generalizado de esta herramienta y la comprensión básica de su estructura, en muchos casos su elaboración y utilización se ha convertido en una mera formalidad. La MML y la construcción de la Matriz de Indicadores para Resultados (MIR) siguiendo un formato único, enfrenta serias dificultades para reflejar la realidad de los programas que integran múltiples unidades responsables, de diferente tamaño, que atienden a poblaciones potencial y objetivo que no pueden agruparse, o en aquellos casos en que se tiene sólo una entidad gubernamental responsable de la operación, pero las actividades se desarrollan en diferentes momentos (Bracho, 2011).

#### **Comprensión de los avances y limitaciones de las evaluaciones**

Todos los tipos de evaluación tienen ventajas y limitaciones de acuerdo con las preguntas que pretenden responder y el auditorio al que van dirigidas. Tener en cuenta el alcance real de la evaluación y no emplearla para propósitos diferentes para los que fue creada es muy importante para fomentar su ejercicio y ser justos en su utilización.

## Usos de las evaluaciones

Es necesario reconocer que los incentivos ligados al seguimiento de los Aspectos Susceptibles de Mejora están orientados a que las dependencias seleccionen los aspectos de mejora más sencillos de implementar y que no impliquen cambios significativos que puedan poner en riesgo la existencia de los programas o generar incumplimientos en términos de rendición de cuentas.

### Poco desarrollo de capacidades de evaluación en otros órganos de gobierno y poderes

A veces, las áreas de planeación y evaluación de las dependencias no cuentan con personal capacitado para realizar tareas de evaluación, principalmente en el nivel local. Por tanto, existe una capacidad y desarrollo limitados para la evaluación y monitoreo en los estados y municipios.

Por tanto, las limitaciones en el modelo de evaluación del CONEVAL están relacionadas con la ausencia de un carácter participativo en las evaluaciones, la tendencia a estandarizar formatos y metodologías que dificultan su flexibilidad ante las particularidades de cada programa y la poca cultura de la evaluación en el país (Martínez, 2013).

Si bien es cierto que los resultados de las evaluaciones han tenido cada vez mayor visibilidad social y se han venido empujando ciertos procesos de ajuste en los programas, persisten áreas de oportunidad importantes debido a dos factores: 1) La evaluación de las políticas públicas ha sido un campo escasamente explotado para su utilización en decisiones de mejora; y, 2) En los procesos clave de toma de decisiones de política, de mejora de los programas y de asignación presupuestal, persiste un uso insuficiente de los resultados de las evaluaciones.

## 5. Caracterización de la política y de los programas gubernamentales

La relación entre los pueblos indígenas y el Estado mexicano se ha establecido a través de distintas políticas. Las tensiones en el diseño, implementación y evaluación de tales políticas, puede ser analizado desde múltiples perspectivas.

Con relación a la normativa que tiene el Estado mexicano sobre la atención educativa a la población indígena se establece en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que es obligación del Estado garantizar educación de calidad en un tramo de obligatoriedad que va desde el preescolar hasta el bachillerato (CPEUM, 2016). Desde el punto de vista internacional, México se ha adscrito a los acuerdos establecidos por la UNESCO de una Educación para todos, en los que se debe garantizar, el acceso, la permanencia y el logro educativo de todo el pueblo mexicano, incluida la población indígena.

Dentro del marco normativo también se encuentra la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, que faculta a la comisión objeto de esta ley para realizar tareas de colaboración con dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, de coordinación con los gobiernos de las entidades federativas y de los municipios; de interlocución con los pueblos y comunidades indígenas y de concertación de acciones con los sectores social y privado para que coadyuven en la realización de acciones o proyectos de beneficio de los indígenas, impulsar la integralidad y transversalidad de las políticas, programas y acciones de la Administración Pública Federal para el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas (DOF, 2016).

De acuerdo al Mapeo de la acción pública dirigida a la atención de las niñas, niños y adolescentes indígenas realizador el INEE (INEE, 2016), se han realizado 18 acciones, estrategias y programas para atención educativa dirigida a niños y niñas indígenas, éstos son operados por ocho instituciones a nivel federal, a saber: Secretaría de Educación Pública (SEP), Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED), Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), y Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en articulación con las Autoridades Educativas Federal y Locales (AEL).

Al observar las normas de operación del Programa de Apoyo a la Educación Indígena (CDI, 2015) observamos un convenio de colaboración con la SEP, pero no existen menciones sobre mecanismos concretos más que el uso de la Casa del Niño Indígena para prestar servicios educativos. En el Diagnóstico a la política de Prestación de Servicios de Educación Inicial y Básica Comunitaria (CONAFE, 2014) no aparecen registrados convenios o mecanismos de coordinación para la implementación de estos programas. Por su parte el Programa de la Reforma Educativa contempla convenios con la CONAFE para la aplicación de recursos complementarios y su operación

En lo que respecta al eje de formación docente, tampoco existen mecanismos de coordinación en ninguno de los programas revisados.

Mientras que a nivel curricular parecen existir mecanismos de coordinación en el desarrollo del Parámetros curriculares para la educación indígena, particularmente entre la SEP y la CDI (SEP, 2015), mientras que, en el desarrollo del Programa Especial de Educación Intercultural, existe un convenio de trabajo entre CGEIB y la CONAFE (CGEIB, 2014).

**Tabla 1. Programas, acciones y estrategias dirigidos a la atención educativa de niños, niñas y adolescentes indígenas en educación básica**

Eje de análisis	Programas, acciones y estrategias	Institución/ instancia responsable	Total
Infraestructura	Programa Escuelas al Cien		5
	Programa de la Reforma Educativa	INIFED	
	Programa Escuelas de Tiempo Completo		
	Programa de Apoyo a la Educación Indígena	CDI	
	Prestación de Servicios de Educación Inicial y Básica Comunitaria	CONAFE	
Perfil y formación docente	Programa para la Inclusión y Equidad Educativa		7
	Estrategia integral para la profesionalización de Docentes de Educación Indígena	SEP	
	Formación inicial para docentes en educación preescolar y primaria intercultural bilingüe		
	Programa de Desarrollo Profesional Docente	CNSPD	
	SPD/ ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia		
	Licenciaturas en Educación Indígena en educación preescolar y Educación Primaria en el Medio Indígena	UPN	
	Prestación de servicios de educación inicial y básica comunitaria	CONAFE	
Currículo, Enseñanza de la lengua y Materiales Educativos	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa		11
	Programa de fortalecimiento de la calidad en Instituciones educativas		
	Programa Escuelas de Tiempo Completo	SEP	
	Marcos curriculares para la educación indígena		
	Parámetros curriculares para la educación indígena		
	Libros Cartoneros para la educación indígena		
	Prestación de servicios de educación inicial y básica comunitaria	CONAFE	
	Programa Especial de Educación Intercultural	CGEIB	
	Programa de Apoyo a la educación indígena	CDI	
	Política pública intercultural del Lenguaje	INALI	
Gestión escolar y participación de la comunidad	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa		8
	Programa de la Reforma Educativa		
	Programa Escuelas de Tiempo Completo	SEP	
	Programa Escuelas al Cien		
	Consejos de Participación Social		
	Prestación de servicios de educación inicial y básica comunitaria	CONAFE	
	Programa de Apoyo a la Educación Indígena	CDI	
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>18</b>

Fuente/ INEE, 2016

En el estudio intitulado “Desiguales, invisibles y excluidos” de Merino et al (2015), se analizan los criterios de igualdad de trato en el gasto público federal en México durante 2013 para atender a los grupos definidos en situación de vulnerabilidad por la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED): mujeres, niñas y niños, personas mayores de 60 años, personas con discapacidad y población indígena.

Se encontró que la población indígena del país, es la que reportó menor cobertura en cuanto a población efectivamente atendida. En lo que respecta al diseño del gasto público federal se observa que, de los 135 programas presupuestarios, sólo 38 contemplaron dentro de su población objetivo a la población indígena. Del presupuesto ejercido en 2013 para grupos reconocidos en la LFPED, 28% se ejerce a favor de los integrantes de las etnias indígenas del país. De los 38 programas presupuestarios analizados previamente, diez incluyen dentro de su población objetivo a la población indígena y otras poblaciones reconocidas por la LFPED (Merino, 2015).

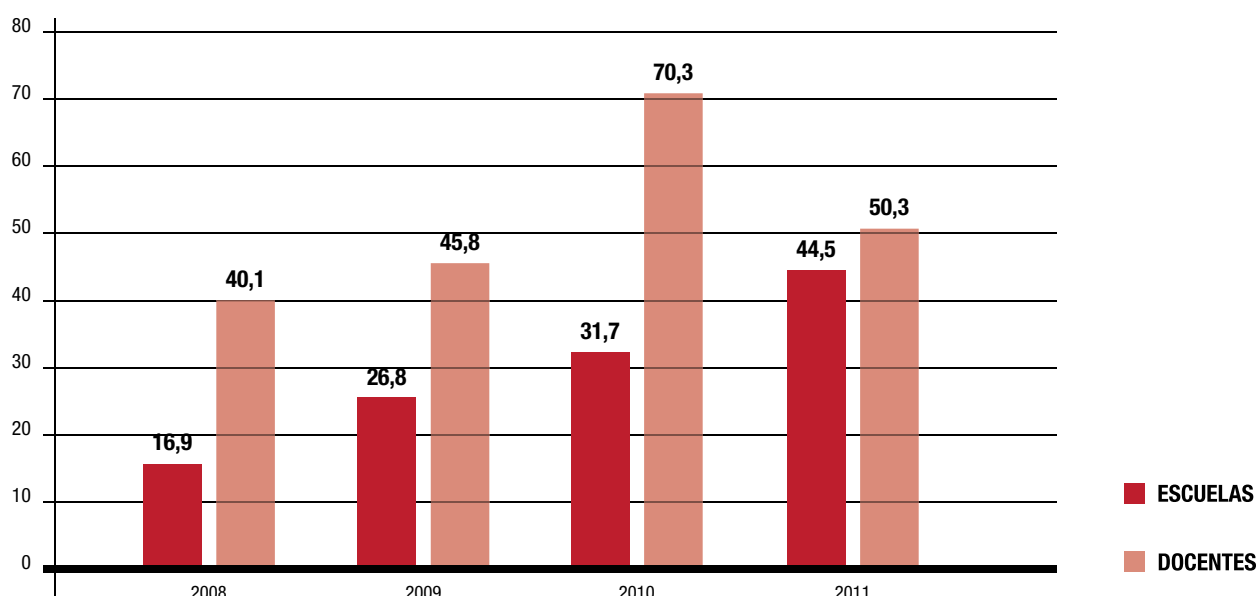
Estos diez programas se concentran en siete ramos distintos, de los cuales el ramo que más programas concentra es el 33 (Aportaciones Federales para Entidades Federativas y Municipios) con tres programas, por lo que también se concentra en este ramo la mayor proporción de recursos de este conjunto. No obstante, no se puede tener certeza de qué proporción de los recursos asignados a estos programas (407 800 183 639 pesos) se ejerce exclusivamente en favor de la población indígena. Además, los diez programas que atienden a población indígena y a las otras reconocidas por la LFPED concentran 86% del presupuesto que previamente se había considerado y ejercía a favor de la población indígena del país (Merino, 2015).

Los 29 programas restantes que sí atienden de manera directa a la población indígena, se concentran en siete ramos de los cuales el que concentra el mayor número de programas destinados a la atención de la población indígena es el 6 (Hacienda y Crédito Público).

Además, al hacer un análisis en términos deflactados de este presupuesto, se señaló que el cambio porcentual del dinero dirigido a este grupo en el periodo 2010- 2013 ha disminuido 0.27%. En lo que respecta a la exclusión, en 2013, el porcentaje de exclusión de personas indígenas en cuanto al número de personas atendidas, según la población potencial, fue de 97.4% y de 83.6% de acuerdo con la población objetivo de los programas destinados a este grupo (Merino, 2015).

Según el levantamiento de un padrón de profesores de escuelas indígenas realizado por la DGEI en 2008, el 55% de la planta docente no contaba con un título de licenciatura. De acuerdo a este dato se organizó un acuerdo institucional sobre el “Perfil de Competencias Docentes, Referentes para la Formación y Profesionalización docente en contextos indígenas”. Para tal proyecto se alinearon procesos de formación de docentes indígenas entre la UPN y las escuelas normales. Entre 2007 a 2011 alrededor de 7 mil docentes se han titulado. Se logró que 19 mil docentes y directivos se inscribieran en procesos de formación y actualización (2009-2010) y se alcanzó la certificación lingüística en lenguas originarias en Yucatán, Chiapas, Oaxaca entre otros estados (Miranda, 2013).

**Gráfico 1. Porcentaje de escuelas y docentes de educación indígena asesorados entre 2008 y 2011**



Fuente/ Miranda, 2013

Al respecto de los salarios de los docentes indígenas, los perfiles del salario mensual promedio, neto de impuestos, de los docentes de las escuelas indígenas, son inferiores a los de sus pares de escuelas generales, para todos los grupos de edad. En preescolar y primaria, las brechas salariales entre los docentes de escuelas indígenas y los de escuelas generales son de magnitud importante en las edades de inicio y en las que van de 45 a 49 años, sin importar el nivel educativo. Entre los profesores de 20 a 24 años, los de escuelas indígenas reciben en promedio alrededor de 9 000 pesos mensuales, mientras que los que trabajan en planteles generales tienen un salario mensual neto de más de 11 500 pesos; la brecha salarial es cercana a 2 500 pesos mensuales. La máxima diferencia entre salarios ocurre en el grupo de 45 a 49 años, donde los docentes de preescolares indígenas perciben, en promedio, 13 000 pesos, casi 3 500 menos de lo que se gana en la modalidad general (INEE, 2015).

A nivel del Servicio Profesional Docente se han establecido los perfiles para el ingreso de profesores para escuelas indígenas a nivel primaria y preescolar (CNSPD, 2016). En estos casos además de las habilidades generales, se realiza una evaluación sobre la lengua indígena correspondiente al nivel que impartirá, además su capacidad de adaptarse al contexto en su práctica docente.

Respecto a las escuelas comunitarias las cuales también atienden a población indígena, encontramos una situación diferente, los encargados directos frente a los alumnos son figuras denominadas como Líderes para la Educación Comunitaria, que son jóvenes, de entre 16 y 29 años de edad, preferentemente originarios(a) de la región a la que se asignan para que presten su servicio social educativo en una de las localidades atendidas por el CONAFE y que han pasado por un proceso de selección y etapa de formación inicial. Además, existen los Capacitadores Tutores, definidos como jóvenes seleccionados(as) por su destacada labor como Líderes para la Educación Comunitaria que trabajan para apoyar en la formación de los nuevos líderes; y los Asistentes Educativos; que son seleccionados(a) entre los(las) mejores capacitadores(as) tutores(as), quienes participan coordinando y apoyando el proceso de formación para la docencia (CONAFE, 2016).

Como figuras con un mayor grado de profesionalización, están el coordinador académico, que es un empleado de la CONAFE que realiza actividades del tipo técnico-pedagógicas; y el Coordinador Regional o Territorial, adscrito también a una delegación estatal del CONAFE, responsable de coordinar las actividades técnico-pedagógicas y operativas de una región específica del estado (CONAFE, 2016).

## Conclusiones y propuestas

Al observar las recomendaciones realizadas, así como los hallazgos de las evaluaciones, se puede afirmar que la teoría del cambio en las políticas de equidad en general y en las que se refieren a la educación indígena en particular, se ha reducido a la eficacia de la gestión y no a la validación teórica y práctica de los supuestos que explican el problema y las alternativas de solución.

Además, recientemente, en el marco de las fórmulas de integración programática y presupuestal, se han incluido en una misma bolsa presupuestal distintos programas que atienden a diversos grupos en situación de vulnerabilidad, lo cual ha traído como consecuencia una disputa interna por los recursos con el consecuente desdibujamiento de los presupuestos dirigidos hacia poblaciones de menor grado de visibilización y la generación de mecanismos de segregación programática y presupuestal en el interior de las agendas de equidad. Lo que, eventualmente ocasiona traspasamientos, duplicación y competencia de servicios.

Una forma de solucionar este problema es a través de replantear el asunto indígena como un tema transversal en las políticas públicas. La transversalidad de una política pública significa la elección de un tema eje que funja como valor<sup>4</sup> público universal reconocido en todas las unidades del gobierno en sus actividades y problemas como un mecanismo de superación de la fragmentación política (Aguilar, 2011). En consecuencia, la transversalidad no es sólo un enfoque y concepto de gestión interorganizacional gubernamental, intra o intergubernamental, sino un enfoque y concepto de gestión interorganizacional que más allá de los muros del gobierno, incluye interdependencias público-privadas, gubernamental-sociales y manifiesta la realidad del proceso de gobernar contemporáneo, la nueva gobernanza<sup>5</sup>.

De acuerdo con la evidencia disponible en el ámbito internacional comparado, los programas tradicionales que fomentan la equidad educativa, se centran en la provisión de insumos adicionales para las escuelas más desfavorecidas, mientras que los programas de suficiencia se centran en el logro de resultados, típicamente el de rendimiento estudiantil. Así, los programas que se limitan a fomentar la equidad carecen de dispositivos conceptuales y prácticos que vinculen directamente los insumos con los resultados programáticos esperados.

<sup>4</sup> Son valores de Estado como los derechos humanos, los derechos civiles, políticos y sociales, y las exigencias de equidad social, equidad de género, no discriminación y exclusión, no violencia, entre otros (Aguilar, 2011)

<sup>5</sup> Por nueva gobernanza se entiende al proceso de gobernar en el que la definición y la realización de los objetivos sociales preferidos es una coproducción del gobierno y la sociedad económica y civil, que operan en modo asociado y corresponsable, no necesariamente simétrico. (Aguilar, 2009 y 2010)



Los programas con enfoque de suficiencia distributiva, en cambio, remarcan la necesidad de calcular el costo total de un programa remedial que asegure que todas las escuelas desfavorecidas y con bajos resultados académicos alcancen niveles mínimos comunes de rendimiento, incluyendo no solo el costo de los insumos materiales necesarios, sino los de transformación de la estructura y de los esquemas de administración escolar.

Por esta razón, los programas de suficiencia distributiva representan una integración más completa entre financiamiento escolar, gestión y organización. En lugar de proveer insumos y esperar que surjan buenos resultados de la estructura educativa existente, este tipo de programas prescriben dispositivos específicos para la asignación de recursos de maneras instruccionalmente efectivas, entre las que destacan las siguientes:

- Fijación de metas mínimas de aprendizaje (públicas)
- Gestión y desarrollo curricular
- Fórmulas de financiamiento
- Aprovechamiento de recursos disponibles (cognitivos y materiales)
- Esquemas de responsabilización

Además, el tratar de incentivar empoderamiento institucional<sup>6</sup> se puede beneficiar de manera importante a la política pública referente a la educación a población indígena, a través del establecimiento de mecanismos institucionales de participación efectiva de las comunidades orientados por la re-apropiación y fortalecimiento del capital social comunitario; y por la generación de grupos técnico-académicos cuyo origen, identidad, arraigo y convicción social y política los coloca en líneas de afinidad con el cumplimiento de las finalidades de equidad tanto por lo que se refiere a los esfuerzos de redistribución de la riqueza como de reconocimiento a la diversidad.

Lo anterior supondría un proceso político de abajo hacia arriba, es decir, que la puesta en práctica debería estar en función de los deseos y capacidades de los niveles inferiores del gobierno y de sus clientes, debería organizarse para reflejar de manera más directa las demandas, lo que significa una mayor apertura a diferentes influencias. Existe evidencia de que una mayor participación realmente puede mejorar la calidad de las decisiones que se tomen. Majone (1989), por ejemplo, señala algunos casos de políticas públicas, incluso en áreas técnicamente complejas, que mejoraron por la participación pública.

En su conjunto, como se muestra en la Tabla 2 se propone una matriz de factores, criterios y escenarios que en nuestra opinión debiese orientar, al mismo tiempo, tanto la evaluación como la propia orientación de las políticas de equidad inspirada en la experiencia de un grupo social que sido icónico en este campo como son los indígenas.

**Tabla 2. Factores, criterios y escenarios para orientar las políticas de equidad educativa**

<b>Capacidad institucional</b>	<b>Escenario actual</b>	<b>Escenario potencial</b>
Reglas del juego	Normatividad formal de vanguardia, nacional e internacional, que choca con las reglas informales de exclusión, racismo y discriminación velada. La agenda de equidad e inclusión queda al margen de las políticas centrales.	Encuentro de la normativa formal e informal en el terreno de la obligación e interacción práctica sobre cumplimiento del derecho que se coloca al centro de la agenda de las políticas principales.
Relaciones interinstitucionales	Relaciones marginales y fragmentadas que generan distintos procesos de segregación en la atención pública de las necesidades de las poblaciones vulnerables.	Mayor integración institucional y peso de la gestión de acciones y recursos al colocar al centro las necesidades y propósitos de atención de las poblaciones vulnerables.
Organización interna (distribución de funciones)	Fragilidad organizacional y funciones institucionales marginales, subordinadas y dependientes que producen contención de los problemas, pero no resolución.	Fortalecimiento organizacional y mayor determinación de las funciones institucionales al colocarse al centro del conjunto de las políticas y acciones institucionales dentro del sector.

<sup>6</sup>A nivel institucional el empoderamiento considera la capacidad de los ciudadanos para participar de forma incluyente, con equidad, con procedimientos e instituciones transparentes; en la construcción de políticas públicas legítimas. (Fuji, 2009).

Capacidad financiera y física	Insuficiencia crónica y debilidad de su impacto debido a su poca visibilización pública y a la insuficiente transparencia en los procesos de asignación al paso por los niveles y dependencias institucionales involucradas.	Crecimiento sostenido al establecerse cuotas específicas en las corrientes principales de asignación, acompañado de una mayor capacidad de rendición de cuentas y visibilización de su asignación en resultados e impacto.
Personal e incentivos	Marginal y subsidiario, al mismo tiempo que sujeto a esquemas discrecionales de lealtad y clientelismo al formar parte de la gobernabilidad del problema y de las instituciones.	Mayor autonomía y profesionalización debido a la necesidad de la orientación hacia resultados medibles en función de la reducción objetiva de la vulnerabilidad de la población.
Capacidades individuales	Heterogénea y diferenciada debido a la necesidad de legitimar la efectividad de la acción gubernamental en células visibles en las cuales se concentran los recursos y la imagen pública de las acciones.	Mayor homogeneidad en el conjunto de la población aprovechando sinergias en el ámbito local y micro regional con un importante componente de fortalecimiento del “capital social” comunitario.

**Fuente/** elaboración propia basada en modelo SADCI de Tobelem, 1992

## Referencias Bibliográficas

- AGUILAR, L. (2009). *Gobernanza y gestión Pública*. México: Fondo de Cultura Económica.
- AGUILAR, L. (2010). *Gobernanza: El nuevo proceso de gobernar*. México: FÜR DIE FREIHEIT.
- AGUILAR, L. (2011). Políticas públicas y transversalidad. En RAMOS, J., SOSA, J., ACOSTA, F. (Coord.). *La evaluación de políticas públicas en México* (pp.23-42). México: El Colegio de la Frontera Norte e Instituto Nacional de Administración Pública, A.C. (INAP),
- BRACHO, T. (2011). El papel de los valores en la evaluación de políticas para sistemas educativos complejos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), 853-883.
- BUSSO, G. (2011). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Trabajo presentado al Seminario Internacional sobre las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CARDOZO, M. (2006). *La Evaluación de Políticas y Programas Públicos. El caso de los programas de desarrollo social en México*. Colección Conocer para Decidir. México: Cámara de Diputados, Editorial Porrúa.
- CDI (2015). *Reglas de Operación del Programa de Apoyo a la Educación Indígena*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- CGEIB (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014 - 2018*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- CNSPD (2016). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- CONAFE (2014). *Diagnóstico del Programa E066 Prestación de servicios de educación inicial y básica comunitaria*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- CONAFE (2016). *Figuras Educativas del CONAFE*. Recuperado de: <http://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/figuras-educativas-del-conafe?idiom=es>
- CONEVAL (2015). *Resumen de Desempeño de las Fichas de Monitoreo 2014-2015*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- CONEVAL (2016). *Buenas Prácticas en Monitoreo y Evaluación*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016). Diario Oficial de la Federación.
- DOF (2016). *Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. México.
- FEINSTEIN, O (2007). *Evaluación Pragmática de Políticas Públicas*. Revista del ICE, 836,19-31.
- FUJI, G. (2009). Deliberative Democratic Practices in Canada: An Analysis of Institutional Empowerment in Three Cases. *Canadian Journal of Political Science*, 42 (3), 679–703.
- GARCÍA, R. y GARCÍA, M. (2010). *La Gestión para Resultados en el Desarrollo: Avances y Desafíos en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- INEE (2004). *La educación indígena: el gran reto. Los temas de la evaluación*. Colección de folletos. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2015). *Los Docentes en México. Informe 2015*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE (2016). *Mapeo de la acción pública dirigida a la atención de las niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

MAJONE, G. (1989). *Evidence, argument and persuasion in the policy process*. New Haven: Yale University Press.

MARTÍNEZ, A. (Coord.) (2013). *La evaluación interna como un ejercicio para el rediseño y mejora de los programas sociales en la Ciudad de México*. Alcances, retos y propuestas para su institucionalización. México: Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal. Evalúa D.F.

MERINO, M.; et al (2015). *Desiguales, invisibles y excluidos*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.

MINEDUC/UNESCO/Países Bajos (2004). *Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya (PROMEM)*. Informe Final. Guatemala: UNESCO-Centroamérica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN-SECRETARÍA DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA (2006). *Evaluación de las políticas en educación durante el quinquenio 2001-2005*. Perú: Ministerio de Educación.

MIRANDA, F. (2013). *Evaluación de Proceso de Cuatro Programas y Estrategias de Educación Indígena*. Ciudad de México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

OIT (1989). *Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*.

OREALC/UNESCO (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Chile: AMF Imprenta.

PNUD (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

POGGI, M. (2012). Prólogo. En López, N. (coord.), *Equidad educativa y diversidad* (pp. 13-14). Buenos Aires: IICE-UNESCO.

RENSHAW J. y Wray N (2004). *Indicadores de bienestar y pobreza indígena*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

SEGOVIA, P. y MIRA, S. (2014). Evaluación de políticas y programas sociales en América Latina: situación actual. *Revista de Ciencias Sociales*, XX (3), 446-458.

SEP (2008). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. México: Dirección General de Planeación y Programación Secretaría de Educación Pública.

SEP (2015). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante*. México: Secretaría de Educación Pública.

TOBELEM, A. (1992). *Sistema de Análisis y Desarrollo de la Capacidad Institucional (SADCI) Manual de Procedimientos*. Buenos Aires: Mimeo.

**Fecha de recepción:** 14/09/2016

**Fecha de aprobación:** 18/10/2016



## Políticas para la publicación y evaluación de textos académicos

### Policies regarding the publication and evaluation of scholarly texts

DE VRIES, Wietse<sup>1</sup>

#### Resumen

Aunque el proceso de investigación científica continúa básicamente inalterado, la publicación y evaluación de los resultados han pasado por vertiginosos cambios. Han quedado atrás aquellos tiempos en que Darwin se podía retirar por décadas para redactar el *Origen de las Especies*. Decir que los tiempos modernos son de publicar o perecer ya es un término común. El origen del fenómeno está en que alrededor del mundo, desde los 1970s, distintos gobiernos han introducido formas de evaluación para medir la productividad científica, generalmente ligada a esquemas de premios y castigos. El resultado de estas políticas, sin embargo, es menos conocido y documentado. Esta ponencia busca analizar los cambios organizacionales que resultaron de las políticas que miden la productividad o calidad mediante el número de publicaciones y citas. La conjetura es que este énfasis en los números ha llevado al nacimiento de nuevas organizaciones, o de nuevas dependencias dentro de organizaciones ya existentes, cuyo fin exclusivo es impulsar la publicación y evaluar su impacto. Muchas de estas organizaciones no reúnen ya a académicos, sino a expertos en editar y publicar. Adicionalmente, muchas operan con fines de lucro, con el agravante que varias organizaciones se ha convertido en empresas multinacionales cuyos trabajadores o inversionistas gozan de ganancias o ingresos más altos que los académicos que escriben los artículos. La conclusión es poco optimista: si bien estos cambios llevan a aumentos en la productividad, éste suele ser artificial ya que no necesariamente aumenta el conocimiento.

**Palabras clave:** publicación científica/ políticas/ investigación/ evaluación/ productividad/ rankings

#### Abstract

While the research process remains practically unaltered, the publication and evaluation of results has undergone vast changes. Gone are the days in which Darwin could retire for decades to write *Origen of the Species*. To say that modern times are those of publish or perish has become commonplace. The origin of this phenomenon lies in that governments around the world since the 1970s have introduced new forms of evaluation to measure scientific productivity, generally linked to schemes of awards or punishments. The results of these policies, however, is less known and documented. This paper seeks to analyze organizational changes that resulted from policies that measure productivity and quality by the number of publications and citations. The conjecture is that this emphasis on the numbers has led to the creation of new organizations, or new departments within existing ones, whose exclusive aim is to foster publications and evaluate their impact. Many of these organizations are no longer formed by academics, but by experts in the area of editing and publishing. Additionally, many are commercial, to the point that various have turned into multinational enterprises, whose personnel and investors receive higher wages or benefits than the academics that write the papers. The conclusion is far from optimistic: although these changes have led to an increase in productivity, this increase tends to be artificial as knowledge not necessarily does the same.

**Keywords:** scientific publications/ policies/ research/ evaluation/ productivity/ rankings

---

<sup>1</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/ wietsedevries@ultranet.com.mx

## Introducción

El origen de las revistas científicas se encuentra en el siglo XVII, cuando en 1665 Oldenburg estableció la primera revista, *Philosophical Transactions*, publicada por la *Royal Society of London*, Inglaterra. A la par, Oldenburg estableció una serie de prácticas que perdurarían hasta la actualidad: la revisión de pares, la organización del artículo, o la costumbre de citar la obra.

La revista científica se inventó para cubrir una necesidad básica: dentro del círculo de investigación, se habían desarrollado los primeros pasos, como la elaboración de proyectos, el fondeo externo, la realización del trabajo de campo y el reporte de resultados. Sin embargo, se interrumpió el círculo ya que no había un medio para diseminar estos resultados y debatirlos con colegas y el público. De ahí se explica la iniciativa de Oldenburg: se necesitaba una publicación periódica, que además garantizaba que lo que ahí se publicaba era de carácter científico, ya que pasaba por una revisión de pares.

Cabe resaltar que estas iniciativas se dieron externamente a las universidades, incluso ajeno a universidades inglesas de renombre como Oxford o Cambridge. Los científicos o ‘naturalistas’ de aquella época raras veces laboraban en una universidad y algunos, como James Watt y Erasmus Darwin (el abuelo de Charles quien también escribió sobre la evolución) solían discutir sus resultados en otros ámbitos como sus casas, en noches en que había luna para poder trasladarse (Ugnow, 2002). Otros trabajaban durante años desde su casa, sin prisa: Charles Darwin relata que le tomó veinte años terminar el Origen de las Especies y observa: “Espero que se me perdone el entrar en estos detalles personales, porque los doy para demostrar que no me he apresurado a llegar a una solución.” (Darwin, 1972). El padre de la geología moderna, William Smith, era excavador de canales y así hizo sus descubrimientos. Terminó en la cárcel, fue víctima de plagio y vivió diez años en la calle hasta recibir en 1831 el reconocimiento de la *Geological Society of London* y una pensión vitalicio del rey Guillermo IV (Winchester, 2002). Algunos investigadores dependían totalmente de un mecenas, como el caso de Marx que vivía de las aportaciones de Engels. Otros si guardaban una relación con alguna universidad, pero básicamente para obtener algún ingreso como docentes, no como investigadores. La lista incluye investigadores ilustres como Adam Smith, Sigmund Freud, y Max Weber.

Como señala el historiador Cobban: “The medieval universities were largely vocational schools. They trained students in the mastery of areas of knowledge that could be utilized in one of the secular professions of law, medicine or teaching or in the service of the Church. ... The normal student ambition was to gain lucrative employment within the safety of the established order” (Cobban, 1975: 165)<sup>2</sup>.

Así, la universidad de investigación nació más tarde, a partir de mediados del siglo XIX, a iniciativa de Humboldt en Alemania. Aún así, había muchos opositores a su idea, como el Cardenal Newman, quienes postulaban que la tarea de la universidad no era la investigación científica, sino la formación de ciudadanos ilustrados (de Vries & Slowey, 2012).

La historia no es distinta en los Estados Unidos: los primeros laboratorios y observatorios se instalaron desde inicios del siglo XIX, pero inicialmente para educar a los estudiantes en el terreno de las ciencias, no como equipamiento para grupos de científicos (Geiger, 2015). Los famosos descubrimientos científicos de aquel entonces fueron resultado del trabajo de “inventores” como Edison o Franklin, no de destacados científicos universitarios. En efecto, Kerr (2001) ubica la “época dorada” de la universidad de investigación en las décadas de 1940 hasta 1990.

En América Latina la historia es semejante. Hasta principios del siglo XX había prácticamente nada de investigación científica en el continente, y lo poco existente se desarrolló fuera de las universidades. Al igual que en otras partes, la universidad se dedicó principalmente a la formación de élites para profesiones como derecho o medicina. De este modo, cuando se inaugura la Universidad Nacional de México (hoy la Universidad Nacional Autónoma de México) en 1914, estaba presente la idea de la universidad de investigación (la Universidad de California – Berkeley era el modelo), pero se carecía de académicos con doctorado para llevar el plan a cabo (Garcíadiego, 1996). El otorgamiento de doctorados *honoris causa* al nuevo personal durante la inauguración no trajo consigo una dedicación a la investigación, ni causó un rápido incremento en la productividad científica. En muchas otras universidades públicas mexicanas la dedicación a la investigación científica tuvo un arranque aún más tardío, ya que carreras como filosofía, matemáticas, química o física se abrieron hasta la segunda mitad del siglo XX.

Por lo tanto, algo común en todos los continentes a lo largo de siglos es que la Universidad no fue el centro de la investigación científica, ni una institución donde laboraban, o se publicaban obras, de distinguidos científicos. Cuando más, fueron centros de acopio de la información a través de sus bibliotecas, donde se organizaba el material que se usaba para la enseñanza. Cabe re-

---

<sup>2</sup> Traducción: “Las universidades medievales eran principalmente escuelas vocacionales. Entrenaban estudiantes en el dominio de áreas de conocimiento que se podían usar en uno de las profesiones seculares de derecho, medicina o enseñanza, o al servicio de la Iglesia. ... La ambición del estudiante normal era obtener un empleo lucrativo dentro de la seguridad del orden establecido”.



saltar también que esta es la situación que prevalece hasta hoy: la inmensa mayoría de las instituciones de educación superior se dedica casi exclusivamente a la docencia. Esto ocurre incluso en países de mayor desarrollo como los Estados Unidos de América, donde de las 3000 instituciones de educación superior registradas, solamente un 10 por ciento es considerado como universidad de investigación (Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, 2015).

De ahí se desprende también que en épocas pasadas los académicos no eran evaluados por el número de publicaciones. Estas solían ser pocas, escritas por pocos, y generalmente publicadas en una revista especializada para un público muy reducido. En estas condiciones, bastaba con unas pocas revistas, algunas editadas por universidades, otras por casas editoriales especializadas en publicaciones científicas.

No obstante, tres siglos y medio después de la publicación de la primera revista, publicar ha llegado a ser un *sine qua non* en el mundo académico. Aunque todavía hay académicos que justifican –plenamente– su existencia con una dedicación exclusiva a la docencia, la tutoría y la divulgación, son cada vez menos en comparación con los que publican. Además, dentro del nuevo contexto económico y social de muchas universidades, publicar es la única forma de lograr un reconocimiento pleno o un salario decente como académico. Este nuevo contexto, caracterizado por el lema “publicar o perecer”, es en gran medida el resultado de políticas específicas.

## Publicaciones y políticas

El resultado de las políticas que buscan incrementar la productividad ha sido un crecimiento vertiginoso de las publicaciones y de revistas. Según datos de 2009, había 24 mil revistas académicas, que circulaban 1.5 millones de publicaciones al año, con un millón de autores y 10 a 15 millones de lectores provenientes de más de 10 mil instituciones, además de 1.5 mil millones de *downloads* por año. Esta industria registra un 3 por ciento de crecimiento anual (Mabe, 2009).

A primera vista, este crecimiento se puede deber a un incremento en el número de investigadores e investigaciones, mismos que producen más resultados para reportar. Bajo esta explicación, el incremento en el número de publicaciones sería el resultado lógico de sistemas educativos en transición desde el estatus de élite, pasando por la masificación, hasta llegar a la universalización. Así, simplemente habría más estudiantes, más instituciones, más académicos y más publicaciones. Sin embargo, esto sería una explicación parcial, si tomamos en cuenta que el número de académicos de tiempo completo con dedicación a la investigación no creció al mismo ritmo que las publicaciones. Según Altbach, Reisberg y Rumbley (2009), el número de tiempos completos dedicados a la investigación se ha mantenido estable desde los 1970s, aunque con diferencias por países. En algunos países desarrollados, como los Estados Unidos de Norteamérica, el porcentaje de académicos de tiempo completo con *tenure* ha ido en declive. En cambio, en varios países en desarrollo, notablemente en la India y China, los sistemas de educación superior han crecido, al igual que el número de académicos y de aquellos que se dedican principalmente a la investigación. Por lo tanto, es en estos lugares donde se observa un incremento en el número de revistas y publicaciones, varias de dudosa calidad (Chan, 2016). Sin embargo, en términos generales, el incremento en publicaciones ha sido mucho mayor que el crecimiento de las plantas académicas.

El crecimiento tampoco se explica por el crecimiento exponencial de la información, como lo que observó De Solla Price (1965). Este fenómeno más bien describe lo que pasa en ciertos campos del conocimiento: se introduce un nuevo enfoque, que causa un rápido incremento de publicaciones sobre el mismo tema. Pero después de 10 a 15 años el crecimiento se detiene e incluso se puede dejar de escribir sobre el enfoque. Este fenómeno es similar a las revoluciones científicas que describe Kuhn (1970) en cuanto a períodos de ciencia normal intercalado con rupturas con el viejo paradigma.

En cambio, en la actualidad podemos observar un crecimiento exponencial generalizado y sostenido, incluso en ausencia de nuevos temas, enfoques y paradigmas. Por lo tanto, una mejor explicación se encuentra en las políticas internacionales, nacionales e institucionales hacia la investigación. Existe en estos tres niveles una miríada de iniciativas que buscan estimular a los académicos a publicar.

En primer lugar, en el ámbito internacional surgieron clasificaciones o *rankings* de países y universidades, basadas casi exclusivamente en el número de publicaciones.

En segundo lugar, a nivel nacional, prácticamente todos los países tienen instancias nacionales de ciencia y tecnología que operan sistemas de remuneración especial para investigadores reconocidos, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México, el CONICET en Argentina o CONICYT en Chile. Adicionalmente, existen también programas nacionales de evaluación y/o acreditación de programas educativos donde influye en muchas ocasiones la productividad de los profesores.

Tercero, a nivel institucional, para los procedimientos de contratación, permanencia y promoción cuenta fuertemente que el académico haya publicado. Además suelen haber varios esquemas de pago por méritos (*merit pay*) donde el principal mérito es publicar. Publicar entonces da un acceso privilegiado a fondos adicionales al sueldo básico, muchas veces por efecto Mateo. Aquellos investigadores que tienen recursos pueden publicar y obtienen más, aquellos que no tienen recursos nunca los tendrán.

## Políticas y premios

Aunque estos fenómenos están presentes en prácticamente todos los países, un ejemplo sobresaliente se encuentra en México. En 1996 se introdujo un fondo especial llamado Programa para el Desarrollo Profesional Docente, del Tipo Superior (extrañamente abreviado como PRODEP). El objetivo del programa es incrementar el número de académicos de tiempo completo, mismos que se deben dedicar tanto a la investigación como a la docencia, amén de tareas como la tutoría y la gestión. Estos académicos además tienen que formar cuerpos académicos, que deben mostrar que producen en conjunto. Para que los académicos cumplan con estos requisitos hay becas para estudiar un posgrado, recursos adicionales para infraestructura y viáticos, y apoyos para publicar. Pero para que un académico tenga acceso a estos apoyos, tienen que mostrar que publica.

Con el paso del tiempo, el PRODEP se interconectó con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), un programa existente desde 1984, que otorga ingresos mensuales adicionales al salario a aquellos investigadores que demuestran que publican. Entre más publican, mejores los recursos adicionales. El PRODEP y el SNI también empezaron a influir en las relaciones laborales dentro de las universidades públicas. Así, para ser contratado, recontratado o promovido, el trabajador tiene que poseer no sólo un posgrado, sino mostrar que publica. En algunas instituciones públicas el reglamento laboral interno menciona expresamente que el académico debe haber sido evaluado exitosamente por el PRODEP y el SNI. Finalmente, para acceder a los máximos niveles de los programas de estímulos financieros, un académico necesita ser de tiempo completo y pertenecer al PRODEP y al SNI.

El efecto Mateo de estas políticas es innegable: el académico que cumple con todo lo anterior puede alcanzar un ingreso mensual de entre 3 y 4 mil dólares estadounidenses, mientras que el académico de tiempo completo que se dedica exclusivamente a la docencia alcanzará unos cien dólares.

Pero quizá más importante para el tema de publicaciones es que estas políticas pusieron una tremenda presión sobre los académicos para publicar. Las políticas han sido un éxito, según diferentes gobiernos, porque el número de miembros del SNI cuadruplicó entre 1995 y 2010, creciendo de 5 a 20 mil miembros. Pero ello implicó que en 2010 había 20 mil investigadores con la necesidad de publicar por lo menos un artículo al año para mantenerse en el sistema.

Para agravar la situación estas políticas, que al inicio se limitaban a convertir a las universidades públicas en “universidades de investigación” (Acosta, 2006), en años posteriores se extendieron hacia las demás instituciones públicas, como las universidades tecnológicas, los institutos tecnológicos y las escuelas normales. Ello implica que el universo de las políticas de publicación se extendió desde 34 universidades públicas –instituciones de gran tamaño, dedicadas a todas las áreas del conocimiento– hasta más de 600 instituciones, muchas de ellas pequeñas y ofreciendo pocos programas educativos. De esta manera, también los formadores de ingenieros y maestros deben adoptar una actitud de investigadores científicos.

Por lo anterior, no debe sorprender que actualmente algunos académicos enlisten más de cien publicaciones en su *curriculum vitae*, en fuerte contraste incluso con los famosos científicos del pasado, que no solían rebasar la decena. Igualmente, el artículo empezó a remplazar al libro. Pero tampoco debe resultar sorprendente que las revistas y las casas editoriales existentes pronto se vieron rebasadas por la demanda de publicar, y que nació rápidamente una industria dispuesta a divulgar lo que el autor o su institución estaban dispuestos a pagar. Dicho sea de paso, el lector salió por completo de esta ecuación, dado que ya no hay suscriptores ni ventas.

## Cambios en el mundo editorial

Esta presión para publicar ha llevado a que las publicaciones académicas pasaran por cambios muy distintos a lo que sucede en otros ámbitos del mundo editorial. Mientras que el mundo editorial en general ha habido repetidas crisis, incluso con especulaciones de que tanto los libros como los periódicos desaparecerán por falta de lectores y finanzas, la publicación académica ha sido un terreno de crecimiento, tanto en el número de publicaciones como en las ventas y las ganancias.

Esta diferencia se explica en gran medida por la nueva cultura neoliberal en el campo: los académicos están urgidos de publicar. Esto, a primera vista, puede parecer obvio: los académicos, al igual que los novelistas, sienten la necesidad de expresar sus ideas

y de dejar una obra a la posterioridad. En el caso de los académicos, cuenta además que es necesario comunicar los hallazgos de la investigación a colegas y al público en general. Pero la presión o necesidad de publicar para los académicos es más grande que para escritores, tanto que están dispuestos a pagar por ver su texto publicado, o de trabajar gratis en distintas tareas. En realidad, son contados los académicos que podrían vivir de sus regalías, aunque si los hay.

El factor clave para entender este fenómeno -o la otra cara de las políticas- está en que también hay gobiernos e instituciones de educación superior dispuestos a pagar para que el académico produzca, ya que esto se ve bien en los indicadores claves para la evaluación o la acreditación de la calidad e influye en los rankings nacionales e internacionales. Esta disposición a pagar ha producido una situación paradójica: la universidad -es decir, el erario público- está dispuesta a costear tres veces por el avance de la ciencia: primero, el Estado y/o la universidad financia proyectos de investigación; segundo, el erario público solventa los costes para que los resultados sean publicados, y tercero paga por tener acceso a las mismas publicaciones. Extrañamente, las bibliotecas universitarias están dispuestas a comprar las publicaciones escritas por los investigadores de la propia universidad.

Esta paradoja es resultado de una permutación importante en el mundo de publicaciones. Por un lado, los académicos siguen dispuestos a trabajar gratis, asumiendo que la investigación científica es y debe ser una tarea altruista y comunista (Merton, 1973). Por el otro lado, no obstante, ha nacido un mundo empresarial de publicaciones científicas, con personal remunerado y ganancias para los inversionistas, que han llegado a ser los dueños del conocimiento que los académicos generan: para que su obra sea publicada, un investigador debe ceder los derechos a la empresa dueña de la revista, y el artículo está protegido por el *copyright*. Ello implica que nadie -ni el investigador mismo- tiene acceso a los resultados de una investigación si no compra un ejemplar del artículo a un precio exorbitante. En otras ocasiones, particularmente cuando el proyecto de investigación es auspiciado por empresas privadas, los resultados del proyecto suelen ser *top secret*. Como resultado de este cambio, la publicación dejó de ser un medio público para dar a conocer los resultados de investigación y se convirtió en un bien privado; en un producto de una empresa con fines de lucro, que vende conocimiento. En efecto, la empresa *Elsevier* ha sido comparada con un restaurant donde los comensales traen los ingredientes y preparan los platos, para luego recibir una cuenta de 10 mil dólares (Harmon and Nazer, 2016).

En términos generales entonces, el círculo tradicional de investigación - planteamiento de una idea u ocurrencia, búsqueda de fondos, realización de la investigación, diseminación de resultados, seguido por más ocurrencias, fondos y artículos- ha quedado inalterado, con excepción del eslabón de publicaciones. A simple vista, el proceso de publicaciones tampoco parece haber cambiado mucho, dado que sigue consistiendo en la sumisión de un documento, la revisión por pares, y la publicación (o el rechazo) al final, con su registro en bases de datos. Lo que sí ha cambiado, sin embargo, es que la publicación científica se convirtió en un negocio.

Este cambio en la lógica pone a los gobiernos y las universidades en una situación de *Catch-22*<sup>3</sup>. Por un lado, no quieren pagar los precios exorbitantes<sup>4</sup> de las revistas de renombre, pero por el otro exigen a los investigadores publicar en estas revistas, porque son las de más prestigio. No lograr un acuerdo comercial con las casas editoriales -como sucedió en los Países Bajos en 2015- implicaría que los investigadores no tendrían acceso a las revistas de vanguardia. Esto, a su vez, impactaría en el número de publicaciones, citas, etc., lo cual daña el prestigio de académicos, instituciones y países. El daño en la reputación se traduce en menores posibilidades de acceder a recursos para la investigación, etc.

Ha habido varias respuestas ante este dilema. Una primera es revivir las editoriales universitarias, mismas que hasta los años ochenta del siglo pasado ocupaban un lugar importante en América Latina. Sin embargo, muchas revistas universitarias dejaron de existir, por falta de recursos financieros y humanos. Además, estas editoriales quedaron estigmatizadas porque carecían de canales de distribución y porque solían publicar solamente los trabajos de los investigadores de casa, sin arbitraje por pares o incluso sin esfuerzo editorial. Con eso, muchas editoriales universitarias se volvieron fuertemente endogámicas y de dudosa calidad.

Una segunda respuesta es fortalecer las revistas (nacionales) de mediana calidad ya existentes. Esta opción se encuentra con problemas semejantes a las editoriales universitarias, con el agravante de que existen muy pocas revistas de este tipo en cada país. Igualmente suelen tener pocos recursos humanos y financieros, y depender en gran medida del trabajo voluntario de miembros del consejo editorial y académicos externos para el arbitraje. Varias han resuelto el problema de distribución al pasar a un formato electrónico que se puede buscar y leer en línea. Sin embargo, el paso al formato electrónico no reduce los costos de edición, pero sí elimina los ingresos provenientes de suscripciones<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> La expresión proviene de la novela con el mismo nombre, de Joseph Heller, y se refiere a una situación donde un actor se queda atrapado en una situación por las contradicciones en el procedimiento para salir o escapar.

<sup>4</sup> Una suscripción por un año a una revista de Elsevier suele costar entre 10 mil y 15 mil euros. Si la revista publica cuatro números al año, cada número cuesta entre 2mil y 4mil euros. Precios semejantes aplican para libros científicos.

<sup>5</sup> Aclaración: El autor es también director de la Revista Mexicana de Investigación Educativa. Mucho de esta sección se basa en la experiencia cotidiana.

Una tercera respuesta nació por la mano invisible del mercado. Consiste en el rápido crecimiento de revistas y casas editoriales “depredadoras”: aquellas imprentas que ofrecen al investigador publicar su obra a cambio de un pago. Varias de estas imprentas ya se han desarrollado más y se han adaptado a las exigencias del mercado, ofreciendo publicaciones con ISBN, arbitraje e indización. Todo el servicio se desarrolla dentro de muy pocos días posteriores al pago, que parece oscilar entre diez y cincuenta dólares por página. Pero dentro de un balance costo-beneficio, conviene publicar en estas revistas, ya que cumple con todas las exigencias formales dentro de un plazo acelerado en comparación con las listas de espera de las revistas serias. Además, la tasa de rechazo es prácticamente cero.

No debe sorprender, por lo tanto, que el número de estas revistas ha ido en constante aumento. Por ejemplo, Jeffrey Beall publica anualmente un listado de estas revistas para advertir investigadores (<https://scholarlyoa.com/2016/01/05/bealls-list-of-predatory-publishers-2016/>). En 2011 reportó 18 casas editoriales, pero en 2016 menciona 923. En cuanto a revistas depredadoras independientes, el número incrementó de 126 en 2013 hasta 882 en 2016. Con eso, este parece ser el sector más dinámico del mercado.

Una cuarta respuesta, todavía no tan común, es publicar por cuenta propia. Resulta ser tremendamente sencilla y barata a través de Google o de Amazon pero, por supuesto, carece de arbitraje e indización.

## Daños colaterales

La presión sobre académicos y editores ha llevado también a otros problemas. Un primer problema radica en que, originalmente, la revisión por pares protegería a las revistas y a los lectores de posibles fraudes ya que el texto pasaría por un filtro de expertos. Pero a raíz del crecimiento inusitado de publicaciones, la revisión por pares enfrenta serias dificultades. Por un lado, hay una cantidad enorme de textos y un número limitado de revisores, y la revisión no es remunerada. Por el otro, muchas revistas carecen de pares calificados, o simplemente omiten este procedimiento. El procedimiento de revisión por pares parece estar rumbo a una crisis (Mulligan, 2005), aun cuando Elsevier trató de patentar el procedimiento (Harmon and Nazer, 2016). Como resultado, no todo lo que se publica es veraz.

Un segundo problema está en que la combinación de presiones y falta de revisiones ha llevado a que varios académicos cometen fraude. Hay diferentes estrategias empleadas por los investigadores.

Una estrategia muy simple es el reciclaje: el investigador modifica ligeramente un texto original y le pone otro título, y con eso tiene otro artículo para una revista diferente. Relacionado con eso está la práctica de incluir a muchos autores en un artículo, para que muchos obtengan puntos, e ir modificando el orden de los nombres con cada variante.

Otra estrategia ya muy conocida es el plagio de textos de otros, pero ya existen programas para detectarlo (la plataforma de *Blackboard* para cursos virtuales ya lo tiene incluido). Un variante es el auto-plagio: el autor cita textualmente a sí mismo. Esto no solo ayuda para terminar rápidamente un texto, sino para aumentar el número de citas a obras de uno mismo. Es una variante más compleja, porque es éticamente reprochable, pero no está legalmente prohibido, ya que no se infringen los derechos de autor.

Una forma de fraude más reprochable es la falsificación de evidencias empíricas. Desde los años ochenta del siglo pasado, algunos autores (Broad & Wade, 1985) han señalado que se trata de un tipo de fraude frecuente, aunque no se conoce exactamente el tamaño del problema por ser difícil de detectar. Los que suelen detectar este tipo de fraude además suelen no pertenecer directamente al campo científico, como aficionados a la ciencia, periodistas o policías. El procedimiento más común es que el investigador, o un grupo de investigadores, manipulan los resultados del laboratorio o la base de datos. Hay incluso investigadores que tienen la cara de proporcionar la base de datos manipulado a terceros, para que lleguen a la misma conclusión (Kolschooten, 2012).

Otro problema, aunque aparentemente menos malintencionado, es la industria de asistencia al escritor. Aquí, el asunto en el fondo es que muchos graduados no tienen una formación adecuada para hacer investigación y reportar los resultados. Al igual que en el caso de la docencia, se supone que el graduado universitario posee todas las competencias requeridas para un buen desempeño. Sin embargo, muchos muestran serias limitaciones para las tareas de la investigación. En respuesta nacieron muchos talleres para enseñar a escribir un artículo, empresas de traducción al inglés y, más reciente, empresas que ofrecen todo el servicio, desde la edición del texto, la traducción, la adaptación del escrito a los lineamientos de las revistas, y la búsqueda y el contacto con las revistas adecuadas. Este servicio no es completamente original —en un pasado reciente las universidades solían estar rodeadas por pequeñas empresas que anunciaban: “se escriben tesis”- pero se ha profesionalizado y se ofrece por internet. Como ejemplo está el *Thesis Writing Service* (<http://www.thesiswritingservice.com/services/>), con la promesa de puntualidad y sin cometer plagio.

## La calidad en duda

Estos cambios en el mundo editorial llevan a fuertes dudas acerca de la calidad e importancia de cada publicación. Son dudas que aquejan tanto a los investigadores como a las múltiples instancias de evaluación. Las preguntas claves son: ¿Cuánto vale publicar en la revista X? Pero también: ¿Se puede confiar en lo que publica la revista X?

Como respuesta han surgido los índices de revistas y con ello las revistas indizadas. Si bien estos índices ayudan al lector distinguir entre revistas serias y otras más dudosas, no son la panacea. En primer lugar, han surgido muchas instancias dedicadas a esta labor, lo cual plantea la pregunta sobre la calidad y confiabilidad de cada empresa de indización. Como en el caso de las revistas, las empresas de indización pueden variar: en un extremo están empresas que no indizan, solamente registran, como *Google Scholar* (Google Académico). En medio de los extremos hay varias empresas o iniciativas serias, como ScieLo y Redalyc en el caso de América Latina. En el otro extremo están los índices de más prestigio, como Scopus (de Elsevier) o Web of Science (de Thompson Reuters). Como estos últimos índices son elaborados por empresas editoriales multinacionales, suelen incluir solamente las publicaciones y citas que aparecen en sus revistas.

Como resultado, las distintas revistas suelen indicar en qué índices están registradas. Así, un listado típico es el siguiente<sup>6</sup>:

*"The journal is Abstracted/Indexed in CrossRef, CrossCheck, Cabell's, Ulrich's, Griffith Research Online, Google Scholar, Education. edu, Informatics, Universe Digital Library, Standard Periodical Directory, Gale, Open J-Gate, EBSCO, Journal Seek, DRJI, ProQuest, BASE, InfoBase Index, OCLC, IBSS, Academic Journal Databases, Scientific Index."*

Como se puede observar, los listados suelen mencionar cualquier registro, lo cual complica al investigador la decisión de dónde publicar. Ahora, las instancias de evaluación suelen enfatizar que hay que publicar en revistas indizadas en Scopus o Web of Science, pero con eso confirman que solamente vale la pena publicar en las revistas de empresas multinacionales.

Para complicar el asunto, las revistas pueden lograr pertenecer a un índice, pero también pueden perder su registro. A modo de ejemplo, DOAJ (*Directory of Open Access Journals*) decidió, en mayo de 2016, dar de baja de su directorio a alrededor de 3,300 de las revistas, de un total de 10 mil por no proporcionar a tiempo la información solicitada (DOAJ, 09/05/2016). Eso abre la posibilidad de que en el momento que un investigador somete un artículo la revista está indizada, pero que dejó de estarlo cuando se publica el artículo.

Como otra vuelta a la tuerca, tanto Scopus como Web of Science publican indicadores básicos del impacto que tiene cada artículo y cada revista. El más famoso es el índice H de la *Web of Science*, que mide el impacto de una publicación a partir del número de citas recibidas durante los dos años posteriores a la publicación. Este indicador por supuesto simplifica mucho el trabajo de evaluadores: en vez de tener que revisar todas las publicaciones y citas, y revisar si las revistas son de calidad (de circulación internacional, con arbitraje e indizada), ahora tienen un simple indicador numérico que permite incluso comparar investigadores, revistas y países.

Así, como respuesta a la duda de la calidad de varias revistas, surgió una multitud de índices de revistas de calidad, lo cual lleva a la pregunta de cuáles índices son de calidad.

## Equivocaciones políticas

Como señalamos anteriormente, el auge en las publicaciones se debe principalmente a políticas que presionan a académicos a publicar. El énfasis en la publicación en vez del descubrimiento de algo nuevo es probablemente la principal equivocación, porque llevó a muchos académicos a esforzarse a escribir prácticamente lo que sea para tener acceso a las recompensas y el prestigio. La idea de que la producción científica refleja un incremento en el conocimiento, lo cual se expresa por el número de artículos publicados en revistas de calidad es evidentemente una falacia.

Una segunda equivocación reside en postular que las mejores revistas son aquellas publicadas por casas editoriales de renombre, ubicadas en los países desarrollados. Esta equivocación ha llevado a que, cuando comparamos los países desarrollados con los en desarrollo, la desigualdad en publicaciones científicas solamente ha aumentado, y que resulta ser más grande incluso que la desigualdad económica en el mundo (Kienc, 2016).

Una tercera equivocación política ha sido meterse en la trampa (o Catch) 22. Aquí, distintos gobiernos han mandado señales cruzadas

<sup>6</sup> El listado es de una revista existente. Opté no poner la fuente de la cita para no evidenciar la revista.



das: por un lado, insisten en que los investigadores publiquen en las revistas prestigiadas y caras, por el otro instan a las revistas nacionales y a los investigadores que las publicaciones sean de acceso abierto. Aunque se puede defender con argumentos éticos que todas las publicaciones sean de acceso abierto, en la práctica los gobiernos muestran estar dispuestos a pagar a las empresas comerciales y a los investigadores que publican a través de ellas, mientras al mismo tiempo, las revistas nacionales no reciben ningún apoyo financiero, ni de suscriptores, ni del gobierno.

Una cuarta equivocación consiste en poner demasiado énfasis en las publicaciones científicas y muy poco en la ciencia. A modo de ejemplo, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México tiene desde hace décadas un presupuesto de alrededor del 0.5% del Producto Interno Bruto (Canales, 2011). Sin embargo, a lo largo de las décadas han ido en aumento los gastos para el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y las becas para estudiar los posgrados. Ambos gastos corren a cuenta del CONACYT, dejando cada vez menos dinero para financiar proyectos de investigación. Esto lleva a la paradoja que hay cada vez más doctores miembros del SNI, que reciben sobresueldos por haber publicado, pero cada vez menos investigadores con proyectos de investigación financiados. Como efecto colateral de este cambio, hay cada vez más talleres para aprender a escribir un artículo, pero también cada vez más artículos sin trasfondo empírico.

## Conclusiones

Algo que podría ser muy sencillo en estos tiempos de tecnologías de información y comunicación ha resultado ser sumamente enredado, incluso mucho más que en el pasado. Si el objetivo de la publicación fuera simplemente la difusión de los hallazgos de un proyecto de investigación, bastarían unas pocas revistas electrónicas de acceso abierto y quizá con arbitraje.

Sin embargo, en prácticamente todos los países ha habido, desde los años ochenta, un movimiento hacia la publicación como fin en sí. Como la publicación es la forma predilecta para evidenciar el avance de la ciencia, se introdujo la idea de que entre más se publica, más se avanza. Bajo la misma lógica, a los investigadores hay que evaluarles y remunerarles con base en su productividad, es decir, por el número de publicaciones.

El resultado de esta lógica es cada vez más evidente: hay más publicaciones y académicos con sobresueldos, a la par de empresas editoriales que ganan millones de dólares. Al mismo tiempo, hay cada vez menos lectores y la ciencia no parece avanzar al ritmo que las publicaciones sugieren. Se producen cada vez más textos, pero poco conocimiento. Así, las políticas de las últimas cinco décadas han llevado a las universidades y sus académicos a publicar más, pero básicamente por razones de prestigio y de premios, y no porque hay que divulgar más resultados de investigación. Esto, sin embargo, implica que se gasta una creciente cantidad de recursos en las publicaciones, en vez de invertir en la investigación científica. Parece que ha llegado el momento de publicar menos.



## Referencias bibliográficas

- ACOSTA, A. (2006) Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior* 35, 3(139): 81–92.
- ALTBACH, P., REISBERG, L. y RUMBLEY, L. (2009) *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, Paris: UNESCO
- BROAD, W. & WADE, N. (1985) *Betrayers of the Truth: Fraud and Deceit in Science*, Oxford: Oxford University Press.
- CANALES, A. (2011) *La política científica y tecnológica en México. El impulso contingente en el periodo 1982-2006*. México: SES-UNAM, Miguel Ángel Porrúa.
- CARNEGIE CLASSIFICATION OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION (2015) 2015 Update Facts & Figures, Bloomington IN: Center for Postsecondary Research, Indiana University School of Education, <http://carnegieclassifications.iu.edu/downloads/CCIHE2015-FactsFigures.pdf>
- CHAN, C. (2016) Los riesgos de publicar en revistas “dudosas”, Presentación en PowerPoint, serie webinarios, Aprender3C-DOAJ, 20 de septiembre 2016.
- COBBAN, A. B. (1975) *The Medieval Universities: Their Development and Organization*, London: Methuen and Co.
- DARWIN, C. (1972) Introducción. *El Origen de las Especies*, Ciudad de México: Editorial Porrúa (original de 1859).
- DE SOLLA PRICE, D. J. (1965). Networks of Scientific Papers. *Science*, 149 (3683): 510-515, July 30
- De VRIES, W. & SLOWEY, M. (2012) Concluding Reflections. Between Humboldt and Newman. Marketization and Global Contributions in Contemporary Higher Education, en: Schuetze, H. & Álvarez-Mendiola, G., *State and Market in Higher Education Reforms*, Rotterdam: Sense Publishers.
- DOAJ (09/05/2016) DOAJ to remove approximately 3300 journals, <https://doajournals.wordpress.com/2016/05/09/doaj-to-remove-approximately-3300-journals/>
- GARCIADIEGO, J. (1996) *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, Ciudad de México: El Colegio de México-Universidad Nacional Autónoma de México.
- GEIGER, R. L. (2015), *The History of American Higher Education. Learning and Culture from the Founding to World War II*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- HARMON, E. and NAZER, D (2016) Stupid Patent of the Month: Elsevier Patents Online Peer Review, *Electronic Frontier Foundation*, 31 de agosto de 2016, <https://www.eff.org/deeplinks/2016/08/stupid-patent-month-elsevier-patents-online-peer-review>
- KERR, C. (2001) *The uses of the university*, Cambridge MA: Harvard University Press, 5ta edición revisada (original de 1963).
- KIENC, W. (2016) Global inequalities in science are bigger than those in the economy, <http://blog.ecosyllaba.info/2016/09/global-inequalities-in-science-are.html>
- KOLFSCHOOTEN, F. van (2012) Ontspoorde wetenschap. *Over fraude, plagiaat en academische mores [Ciencia descarrillada. Sobre fraude, plagio y costumbres académicas]*, Amsterdam: Uitgeverij de Kring.
- KUHN, Thomas S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Enlarged (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press
- MABE, M. A. (2009), Scholarly Publishing, *European Review*, Vol. 17, No. 1, 3–22. Downloaded from: <http://www.cambridge.org/core> on 14 Sep 2016 at 17:10:43, subject to the Cambridge Core of use, available at: <http://www.cambridge.org/core/terms>
- MERTON, R. K. (1973) *Sociology of Science*, Chicago: University of Chicago Press
- MULLIGAN, A. (2005) Is peer review in crisis? *Oral Oncology*, February, 41(2):135-41

UGLOW, J. (2002) *The lunar men. The friends who made the future*. London: Faber and Faber.

WINCHESTER, S. (2002) *The map that changed the world. William Smith and the birth of modern geology*, New York: HarperCollins

**Fecha de recepción:** 17/10/2016

**Fecha de aprobación:** 29/11/2016

# RESEÑA DE TESIS



# La gestión de la internacionalización de la educación superior en universidades argentinas

## The management of the internationalization of higher education in Argentine universities

Por María Julieta Abba<sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo sintetiza la labor realizada en una tesis de maestría del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. La investigación consistió en el estudio de la gestión de la internacionalización de la educación superior, específicamente el análisis de variables de gestión de las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI's) de seis universidades públicas argentinas, clasificadas en instituciones grandes, medianas y pequeñas. El diseño de la investigación fue un estudio de caso comparativo denominado "en profundidad", en donde se realiza un análisis pormenorizado de datos cuantitativos y cualitativos de seis casos de estudio. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron entrevistas semi-estructuradas a informantes claves y análisis de contenido de documentación y bibliografía. Se creó un conjunto de indicadores para saber cual es el comportamiento de cada una de las variables en las universidades seleccionadas y, para medirlos y poder compararlos, se utilizó una escala de Likert por cada uno de ellos. Los resultados de la investigación demostraron que en las universidades grandes el desarrollo de las variables de gestión coincidió con la trayectoria y el tamaño de las dos instituciones tomadas como casos de estudio. En las universidades pequeñas, determinadas variables presentaron un desarrollo igual o mayor que el de las universidades medianas y, finalmente, este último grupo fue el que presentó un menor desarrollo en la mayoría de las variables analizadas.

**Palabras clave:** Internacionalización/ Educación Superior/ Oficinas de Relaciones Internacionales/ Gestión/ Variables.

### Abstract

This paper synthesizes the work of a master's thesis of the Postgraduate Program in Politics and Management Education at the Universidad Nacional de Tres de Febrero. The research consisted in the study of the management of the internationalization of higher education, specifically the analysis of management variables of the Offices of International Relations (ORI's) from six Argentine public universities, classified into large, medians and small institutions. The research design was a comparative case study called „in depth“, where was made a detailed analysis of quantitative and qualitative data from six case studies. The data collection instruments used were semi-structured interviews, with key informants, and content analysis of documents and bibliography. It was created a set of indicators to know what is the behavior of each variables in the selected universities and, to measure and compare them, a Likert scale was used for each. The research results showed that in the big universities the develop management variables coincided with the path and size of the two institutions taken as case studies. Small universities, presented a development in certain variables equal or greater than the medians universities and, finally, the latter group was presented less development in most of the variables analyzed.

**Keywords:** Internationalization/ Higher Education/ Offices of International Relations/ Management/ Variables.

<sup>1</sup> Mg. en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF). Doctoranda en el Programa de Posgraduación en Educación de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Becaria del Programa de Estudiantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / mjulieta.abba@gmail.com

## Justificativa: de los primeros pasos a la definición de los principales interrogantes

Tal y como afirma Wright Mills (1959), el estudio social se encuentra vinculado a la biografía personal, su historia y sus intersecciones dentro de la sociedad. Bajo el concepto *imaginación sociológica* el autor explica que los investigadores estamos influenciados por la experiencia de vida en el trabajo intelectual de examinar e interpretar la realidad constantemente, considerando que nuestro pasado influye en nuestro presente y lo afecta de manera directa. En base a ello, este trabajo comienza con el surgimiento de inquietudes sobre la gestión de las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI's) durante la labor realizada en una universidad argentina. A partir de esta y otras experiencias, el interés en estudiar los procesos de internacionalización, específicamente lo relacionado a la gestión, fue permeando elecciones personales, acompañado del acceso a diferentes becas de un organismo de ciencia y tecnología argentino, obtenidas para el desarrollo de proyectos de investigación sobre esta temática<sup>2</sup>.

Luego de detectar cuales fueron los motivos personales y académicos que llevaron a la elección de la temática de la tesis, se procedió a la definición del problema de investigación. El mismo consistió en el planteo de si la sola existencia de una ORI en una institución de educación superior garantiza el desarrollo de la internacionalización. Este interrogante fue acompañado de otras preguntas, tales como: ¿quién se encarga de la vinculación internacional? ¿Cómo se organiza en el día a día, para llevar a cabo las tareas de internacionalización? ¿Cuál es el rol de la ORI en el ámbito de la universidad? ¿Qué es la gestión? ¿Qué actores involucra? ¿En qué contextos se desarrolla? ¿Qué dificultades enfrenta? ¿Qué dimensiones comprende? Estos interrogantes se transformaron en herramientas útiles para reflexionar sobre el análisis de una institución teniendo en cuenta las complejidades manifiestas en el transcurrir institucional.

## Explicación del tema y objeto de la investigación

La investigación consistió en el estudio de la gestión de la internacionalización de la educación superior, específicamente el análisis de variables de gestión de las ORI's de seis universidades públicas argentinas, clasificadas en instituciones grandes, medianas y pequeñas. Asimismo, este objetivo general comprendió cuatro objetivos específicos, los cuales proponían detectar y describir las principales variables de gestión de la vinculación internacional de las universidades en tanto promotoras de la internacionalización; relevar y comparar las experiencias en relación a la organización de la vinculación internacional de las ORI's de las universidades seleccionadas; identificar aquellas tendencias que se manifiestan con el análisis de los casos de estudio; y, por último, elaborar un informe del trabajo realizado para remitirlo a las universidades que formaron parte de la investigación.

## Hipótesis del trabajo de investigación

La hipótesis del trabajo consistió en que el desarrollo de los espacios de vinculación internacional de las universidades seleccionadas, se encuentran determinados por la ausencia o presencia de diversas variables que forman parte de la gestión del proceso de internacionalización de la educación superior. En relación con esta afirmación, se intentó descubrir cual es el vinculo entre las variables de gestión de la internacionalización implementadas por las ORI's y su vinculación con el tamaño y trayectoria de las instituciones donde ellas se encuentran.

Las variables utilizadas para este análisis fueron definidas como planificación estratégica, gestión de programas y proyectos propios, procesos de evaluación y monitoreo, decisión política de autoridades universitarias, profesionalización y capacitación del personal que trabaja en las ORI's y, finalmente, la vinculación de la investigación en los procesos de gestión. Sobre estos elementos es necesario realizar dos aclaraciones. Primeramente, destacar que cada una de estas variables es importante y fundamental para la gestión de las ORI's, sin realizar una diferenciación y/o establecer un orden jerárquico. En segundo lugar, que la selección de las mismas se realizó a partir de aportes teóricos recogidos en diversos seminarios de la maestría en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

## Marco teórico-conceptual y fundamentos epistemológicos

El marco teórico y conceptual de la investigación estuvo abocado a dos temáticas principales: la internacionalización de la educación superior y la gestión universitaria. Respecto a la primera, se realizó un análisis desde una perspectiva histórica-estructural,

---

<sup>2</sup> Esta investigación contó con el financiamiento de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la Provincia de Buenos Aires, durante el período 2011-2013.

del cual se desmembraron diversas etapas que acompañaron el desarrollo de la internacionalización de la universidad hasta la actualidad. Luego de esta contextualización, se procedió al análisis de contribuciones teóricas y conceptuales realizadas por autores pertenecientes a diversas regiones del mundo. Es necesario destacar que si bien se utilizaron prioritariamente autores latinoamericanos (Gacel Ávila, 2005; Jaramillo, 2003; Domínguez Menéndez, 2004; López Segrera, 2007; Morosini, 2006; García Guadilla, 2005; Siufi, 2009; Fernández Lamarra, 2010) para comprender la internacionalización de universidades localizadas en la región de América Latina; también fueron importantes las contribuciones de investigadores europeos, norteamericanos y canadienses (Knight, 2005; De Wit, 2010; Schoorman, 1999; Rudzki, 1998), quienes fueron pioneros en realizar estudios sobre la temática. Es decir, se optó por una decisión teórico-epistemológica, fundamentada en Mora Osejo y Fals Borda (2004), Sousa Santos (2009) y Rojas Mix (2005), de utilizar un cuadro científico que se enraíce en el medio en el cual lo queremos aplicar y que nos ayude a interpretar las realidades de nuestras universidades; las cuales fueron comprendidas por mucho tiempo por una ciencia extranjera que utilizó herramientas teóricas-prácticas disfuncionales para las características de las propias universidades latinoamericanas.

Es por ello que, como reflexión de la dimensión teórica-conceptual, se resaltó la necesidad de construir una *mirada endógena* y de realizar estudios que aborden las problemáticas autóctonas de nuestra región, lo cual no implica rechazar la producción de conocimiento externa, sino que, por el contrario, plantea primero una mirada hacia adentro, para saber quiénes somos y que camino debemos tomar en este proceso de internacionalización universitaria.

Sobre la temática de la gestión universitaria, se utilizaron autores provenientes de diversas disciplinas. Para organizar las perspectivas de análisis, se realizó una clasificación de tres momentos. El primero reunió contribuciones de la psicología y las ciencias de la educación (Fernández 1994, 1996; Kaës, 1989), mientras que el segundo comprendió una visión crítica de la gestión, compuesta por aportes históricos, políticos y sociológicos (Sander, 1995, 1996; Fernández Lamarra, 2006; Fernández Lamarra y Alonso Brá, 2004). En el tercer momento, se encontraron estudios que elaboraron clasificaciones de diversos modelos de gestión, como por ejemplo el paradigma funcionalista y el interaccionista (Sander, 1995), la visión de tipo A y B de gestión (Cassasus, 2000) y los modelos de vinculación internacional espontáneo, integrado y orientado (Sebastián, 2004).

## Diseño metodológico de la investigación

El diseño de investigación propuesto fue un estudio de caso comparativo denominado “en profundidad” (Sampieri et al., 2006), ya que se realizó un análisis pormenorizado de datos cuantitativos y cualitativos de seis casos de estudio. Si bien la muestra seleccionada no fue estadísticamente representativa de la población, cada estudio de caso fue comprendido en su especificidad, para luego compararlo con los demás y, de esta manera, lograr un estudio profundo de una mayor cantidad de casos, indagando no solo en sus similitudes sino también en sus diferencias (Marradi, Archenti, Piovani, 2010). Con la utilización de este diseño se buscó exhibir algunas tendencias de la temática, teniendo en cuenta que el universo de las universidades públicas argentinas es amplio y heterogéneo.

Los instrumentos de recolección de datos se dividieron en dos grupos. Por un lado, la realización de entrevistas semi-estructuradas a informantes claves (gestores pertenecientes a las seis universidades seleccionadas) y, por el otro, el análisis de contenido de documentación y bibliografía. Este último instrumento se basó en el estudio de fuentes secundarias, tales como registros oficiales, estatutos, relevamientos de información, planificaciones estratégicas, normativas, convenios, entre otras.

Respecto al campo empírico de la investigación, el mismo estuvo compuesto por las ORI's de seis universidades públicas argentinas, clasificadas en tres grupos: universidades grandes (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de la Plata), universidades medianas (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Universidad Nacional de Mar del Plata), y universidades pequeñas (Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de San Martín).

Una vez definidos los casos de estudio, se procedió al análisis de las variables en las ORI's de las seis universidades. Para esta etapa analítica, se creó un conjunto de indicadores para saber cuál fue el comportamiento de las variables hacia dentro de la institución. Luego de definir los indicadores, se llevó a cabo la etapa de comparación, que consistió en la realización de una matriz de datos (cuantitativos y cualitativos) de acuerdo a los indicadores de cada variable. Para ello, se utilizó una escala de likert en cada indicador, que permitió obtener una puntuación para realizar la medición y proceder con la comparación entre los grupos de universidades. Finalmente, se triangularon todos los datos recabados y se analizaron los resultados arrojados a través de este proceso.



## Resultados obtenidos y contribuciones de la tesis al conocimiento del tema investigado

Según la información obtenida, las variables de gestión menos desarrolladas en las universidades seleccionadas fueron la evaluación y monitoreo, la vinculación gestión-investigación y, por último, la gestión de programas y proyectos propios de internacionalización. La variable que presentó un mayor desarrollo en las universidades fue aquella sobre la decisión política de las autoridades universitarias, que comprendía los siguientes indicadores: estructura orgánica de la ORI en la institución, jerarquía de la ORI en el organigrama, documentos institucionales en los que se contemple la internacionalización y cantidad de personas que trabajan en la ORI. En lo que respecta a la capacitación de recursos humanos y a la planificación estratégica, estas variables presentaron un comportamiento mayoritariamente homogéneo entre las universidades.

En la comparación de acuerdo al grupo de universidades, los resultados expusieron que el desarrollo de las variables en las *universidades grandes* coincidieron con la larga trayectoria y la magnitud de las instituciones, en cuanto universidades que concentran una cantidad importante de recursos financieros, como así también recursos humanos y matrícula de estudiantes. Uno de los principales hallazgos fue que las *universidades pequeñas* en determinadas variables presentaron un desarrollo igual o mayor que el grupo de universidades medianas. Tal es el caso de la capacitación de recursos humanos, la gestión de programas y proyectos propios de internacionalización, la vinculación gestión-investigación y la evaluación y monitoreo. Respecto a esta última, las universidades pequeñas presentaron un desarrollo mayor que las universidades grandes. Las *universidades medianas* fueron el grupo de instituciones que desarrolló en menor medida todas las variables, con excepción de la planificación estratégica, en la que coincide con las universidades chicas. En este caso, no se encontró una correlación entre el tamaño de las universidades medianas y el desarrollo de las variables de gestión de las ORI's. Otro de los hallazgos se manifestó en la variable vinculación gestión-investigación, una de las tres menos desarrolladas por todas las instituciones. En el indicador sobre la existencia de investigadores que estudian la temática de la internacionalización en sus universidades, la totalidad de las instituciones cuenta con estos investigadores, sin embargo en el indicador sobre la existencia de un vínculo con los mismos, la mayoría de las universidades manifestaron que no poseen ese vínculo.

La importancia de la investigación radicó en la recopilación de aportes teóricos y empíricos de nuestra región para un campo de conocimiento en construcción, todavía poco explorado desde América Latina, debido a su reciente teorización y a la hegemonía ejercida por autores del *mainstream science* de la temática. Mediante la sistematización, el análisis y la socialización de la información sobre la gestión de la internacionalización de un grupo de universidades argentinas, se consiguió ver cuáles son los desafíos que enfrentan estas instituciones y percibir la necesidad del fortalecimiento del vínculo entre los diversos actores involucrado en este proceso. Finalmente, destacar que a partir de este trabajo se crearon elementos para la construcción de una perspectiva de internacionalización universitaria endógena y contra-hegemónica.

## Referencias bibliográficas

CASASSUS, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Versión preliminar -Mimeo-. Santiago de Chile.

DE WIT, H. (2010). *Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*. Netherlands: Vlaamse Accreditatieorganisatie.

DOMÍNGUEZ MENÉNDEZ, J. (2004). La Educación Superior en América Latina frente a la globalización: internacionalización o transnacionalización. *Revista Cubana de Educación Superior*, 24(1), 77-87.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2006). Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas. En: Fernández Lamarra y otros, *Política, Planificación y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina*. Buenos Aires: EDUNTREF.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2010). Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategia para una nueva agenda. En: Fernández Lamarra, N. (Comp.), *Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional*. Caseros: EDUNTREF.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y Alonso Brá, M. (2004). La Gestión Universitaria en Argentina. En: Colossi y Dias de Souza Pinto, M., *Estudos e Perspectivas em Gestao Universitaria*. Blumenau. INPEAU-UFSC: Nova Letra.

FERNÁNDEZ, L. M. (1994). *Instituciones educativas*. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Bs. As: Paidós.

- FERNÁNDEZ, L. M. (1996). Análisis institucional y prácticas educativas. Una práctica especializada o el enfoque de las prácticas?, *Revista del Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA*.
- GACEL ÁVILA, J. (2005). La Internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México. *Cuaderno de Investigación*. Centro de Investigaciones Educativas, 20.
- GARCÍA GUADILLA, C. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina. *Cuadernos del CENDES*, 22(58).
- JARAMILLO, C. (2003). *La Internacionalización de la Educación Superior y su dinámica en Colombia*. Departamento de Desarrollo Humano. Oficina de la región Latinoamericana y Caribeña. Colombia: Banco Mundial.
- KAËS, R. (1989). La realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En Kaës y otros, *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- KNIGHT, J. (2005). Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos. En: De Wit, et al., *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Bogotá: Banco Mundial. Mayol Ediciones.
- LÓPEZ SEGRERA, F. (2007). La educación superior: reforma y prospectiva. ¿Internacionalización o transnacionalización? En: *Transformación Mundial de la Educación Superior*. Méxic., Universidad Iberoamericana de Puebla.
- MARRADI, A., ARCHENTI, N., PIOVANI, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- MILLS, W. (1959). *La Imaginación Sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MORA-OSEJO L. Y FALS BORDA, O. (2004). A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistémico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. En: Sousa Santos (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: ,um discurso sobre as ciências' revisitado*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- MOROSINI, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização. *Revista Educar*, 28, 107-124.
- ROJAS MIX, M. (2005). Siete preguntas sobre la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. En Pugliese, J. C. (Ed.) *Educación Superior: bien público o bien de mercado*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias.
- RUDZKI, R. (1998). *The strategic management of internationalization-Towards a model of theory and practice* (Tesis Doctoral). School of Education, University of Newcastle upon Tyne, Newcastle, Inglaterra.
- SAMPIERI R. et al. (2006). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal: Mcgraw-Hill.
- SANDER, B. (1995). *Gestión educativa y calidad de vida*. Recuperado de: <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20118/sander.htm> (Consultado en Octubre de 2012).
- SANDER, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- SCHOORMAN, D. (1999). The Pedagogical Implications of Diverse Conceptualizations of Internationalization: A U.S. -based case study, In *Journal of Studies in International Education*.
- SEBASTIÁN, J. (2004). *Cooperación e Internacionalización de la Universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- SIUFI, G. (2009). *Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior*. Venezuela: UNESCO-IESALC. Recuperado de: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewArticle/55> (Consultado en Abril de 2013).
- SOUSA SANTOS, B. (2009). *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI Editores.

**Fecha de recepción:** 10/04/2016

**Fecha de aprobación:** 12/04/2016

# RESEÑAS DE LIBROS



## Carbonell Sebarroja, J. (2016). *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa. España: Ediciones Octaedro.*

Por Viviana Fátima Afonso<sup>1</sup>

El prestigio de Jaime Carbonell Sebarroja se ve reflejado en toda la extensión de esta obra que desde un inicio se interroga acerca de las formas de pensar, entender y practicar la educación, presentando las corrientes pedagógicas que desde el siglo XX se vienen formulando como correlato a la crisis del formato educacional de la escuela moderna.

Las ocho corrientes pedagógicas alternativas que se exponen en el texto, interpelan el formato escolar presentando distintas perspectivas respecto de las relaciones pedagógicas, lo curricular, los modos de evaluar, el tiempo y el espacio, las formas de concebir a los sujetos y actores educativos y el marco social, político y normativo, entre otras cuestiones, que cimientan el rumbo hacia nuevas concepciones de la educación y sus prácticas.

La distinguida pluma que caracteriza al autor propicia que el libro pueda ser comprendido por un amplio universo de lectores aunque, sin lugar a dudas, se aprecia la gran utilidad que puede tener para aquellos estudiosos de lo educacional, ya sea que se encuentren en sus trayectos formativos de inicio como también para los pedagogos experimentados que detentan la vocación de continuar buscando senderos que promuevan prácticas innovativas en pos de una educación más justa.

El mapa identitario de cada una de estas posturas pedagógicas contempla las ideas de los más ilustres pensadores entre los que se puede mencionar ejemplificativamente a Freire, Habermas, Dewey, Itard, Delcroyd, Rousseau, Tolstoi, Fröbel, Piaget, Ausubel y Freinet, entre otros y también a los modelos educacionales que se pusieron en práctica a partir de los movimientos como los de la Escuela Nueva europea, la Escuela Yasniana Poliana rusa, las Escuelas Plein Air francesas, las Open Air Schools y el movimiento Scout (esculturismo) ingleses, las Escuelas Municipales al Aire Libre de Barcelona, las ideas del Instituto Libre Enseñanza de Madrid, el Homeschooling (escuela en casa) cuya popularidad se profundizó en Estados Unidos y las Escuelas Waldorf, entre otras.

El andamiaje estructural del texto propone que cada una de estas corrientes protagonice un capítulo del libro en los que se invita a recorrer los postulados doctrinales nodales de cada una de ellas, a ponderarlos a partir de las distintas tendencias que pueden presentar, al mismo tiempo de enriquecer el panorama teórico con el despliegue de los sublimes relatos de diversas experiencias ligadas a las mismas. En las conclusiones de cada apartado se interpelan estas teorías desde la crítica y también desde el debate procurando imprimir una dinámica que conduzca a apreciar la sección más allá de la retórica y, al mismo tiempo, a brindar al lector herramientas para la reflexión y profundización temática.

La selección de las posturas del pensamiento pedagógico innovativo contemporáneo desarrolladas en esta obra refleja en el primer capítulo, denominado “Las pedagogías no institucionales. Aprendizaje y educación fuera de la escuela” las finalidades y posibilidades de la educación informal interpelando su cometido en torno a la educación formal, la evolución de las sociedades, de la tecnología y también respecto de su función socializadora.

En tal sentido se expone un repaso de las teorías pedagógicas asistémicas más relevantes que permite identificar los aspectos distintivos de los modelos educacionales que privilegian al estudiante en contacto con el ambiente natural, social y cultural en el que se desarrollan y en el que a futuro actuarán como adultos, ya sea fuera de la escuela o bien dentro de ella promoviendo contacto directo entre ésta con la vida, con la cotidianidad, desde una educación no formal.

<sup>1</sup> Universidad Abierta Interamericana/ [vivianafonso@gmail.com](mailto:vivianafonso@gmail.com)

Así como lo manifiesta su título, el segundo capítulo despliega las ideologías de “Las pedagogías críticas” que atribuyen a los sujetos un protagonismo distintivo para el cambio y la transformación social frente a las estructuras del sistema dominante y reproductor, en el que se problematiza, entre varias cuestiones, la función de la escuela, el conocimiento que objetiva la acción pedagógica, el formato y la didáctica con la que se trabaja en las instituciones educativas, las relaciones que se establecen entre los sujetos, los valores culturales que se transmiten, generan y reproducen y el rol del profesor como practicante reflexivo y crítico.

El tercer capítulo nominado “Las pedagogías libres no directivas. Alternativas a la escolarización ordinaria” subraya la importancia de sostener que la educación debe basar sus prácticas reconociendo la importancia de la individualidad, la autonomía y la singularidad del infante en la promoción de su libre desarrollo; lo que se encuentra en franca tensión con el formato escolar de la modernidad que procura reproducir estándares de autoridad, jerarquizar el conocimiento e interactuar en la infancia moldeando al sujeto en su camino hacia su futuro adulto.

Este modelo pedagógico fue adoptando distintas tendencias que con diferentes matices abogaron, entre otras cuestiones, por la promoción del desarrollo de una infancia libre de interferencias por parte de los adultos, la libertad y flexibilidad en torno a la elección y el desarrollo de los aprendizajes, por el despliegue de una educación multidimensional que no atienda únicamente aspectos cognitivos, por el desarrollo formativo en entornos diversificados y no en instituciones de encierro y por la generación del rol en el que el profesor oficie como mediador, como un igual, como un acompañante en el proceso educativo de los estudiantes.

La educación como proceso que se le ofrece a todos sin distinción o diferenciación alguna es el estandarte de las “pedagogías de la inclusión y la cooperación”, tratadas en el cuarto capítulo.

Se entiende a la educación inclusiva como un concepto filosófico y también como una práctica cotidiana que acepta y acoge las diferencias y las trata como un conducto hacia la unión, hacia el encuentro, hacia la convivencia y presenta el tema desde la importancia de abordarlo como el desafío que implica sobrevenir al etiquetamiento, a la estigmatización, al rechazo y la segregación

Asimismo en este acápite se considera primordial reivindicar el trabajo colaborativo en una triple faceta, por una parte a fin de propiciar una mejora en la adquisición de conocimientos, por otra para asistir a acrecentar el rendimiento académico y en tercer lugar con el objeto de reforzar las relaciones del grupo y de los individuos, al mismo tiempo de consolidarlas gradualmente.

El quinto apartado, denominado “La pedagogía lenta, serena y sostenible” pone de relieve la tensión existente en el formato escolar y sus prácticas en función del tiempo. En estos términos se presenta la dicotomía entre trayectorias o procesos ideales y los reales, aquellos que el diseño teórico decide que debe ocurrir y aquél que realmente el estudiante utiliza o bien necesita para abordar el aprendizaje. Ello conduce a un recorrido que interpela al tiempo en contraste con el contenido del currículum, del horario escolar y la división, concentración y gradualidad de espacios curriculares y las formas de evaluación practicadas en la educación.

El sexto capítulo aborda las “Pedagogías sistémicas” entendiéndolas así a aquellas que centran su proceso en el respeto de la libertad y actividad de los agentes educativos y en especial del estudiante y de la infancia en relación directa y con apego a la vida y al contexto en un marco de innovación continua producto de la interpelación constante a los procesos educativos.

En el siguiente título “Las pedagogías del conocimiento integrado. Los proyectos de trabajo” se exponen pensamientos pedagógicos que entienden que toda vez que el ser humano posee un carácter multidimensional (biológico, social, afectivo, racional y psicológico) que a su vez se interrelaciona con la sociedad en todas sus dimensiones (histórica, social, económica, política, religiosa, etc.) este enfoque propone que el conocimiento sea abordado en forma integrada e interdisciplinar, en procura de la superación de procesos formativos fundados en la parcelación del saber en compartimentos estancos que no reflejan la complejidad, profundidad y constante evolución que conlleva el proceso de enseñanza y aprendizaje en diálogo con la realidad.

En el octavo y último capítulo se abordan “Las pedagogías de las diversas inteligencias” que icónicamente reconocen a las teorías de las Inteligencias Múltiples (IM) como su principal exponente. Desde esta corriente se interpela a la teoría clásica que sostiene la existencia de una inteligencia indisoluble e inamovible, contraponiéndola con la teoría de las IM en tanto que esta sostiene que la inteligencia de los individuos se compone por ocho o más dimensiones, relativamente autónomas, que se van desarrollando contextualmente a lo largo de toda la vida de las personas. En dicho orden de ideas, el modelo cognitivo, y por lo tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje recomiendan profundizar el trabajo multidimensionalmente en reconocimiento de las inteligencias como la lingüística, la musical, la lógico-matemática, la espacial, la naturalista y la corporal, la ética y aquellas vinculadas a la emocionalidad de los individuos que se compone de la inteligencia intra e interpersonal, a fin de promover un desarrollo dinámico y permanente del ser humano en todas las situaciones de vida. Esta nueva perspectiva respecto de la inteligencia tensiona su formato clásico de evaluación y por lo tanto interpela al paradigma de la modernidad impulsando a repensar el sistema social y sus instituciones, entre las que se haya con un papel preponderante la educación.

Cerrando la obra, Lourdes Martí Soler, en el epílogo, propone una serie de interrogantes que abren la vía para una segunda lectura del texto y también propicia la reflexión sobre las posibilidades que presentan las pedagogías del siglo XXI.

**Fecha de recepción:** 19/09/2016

**Fecha de aprobación:** 21/09/2016